



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS DOCTORAL

**MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN
LA INDAGACIÓN – INVESTIGACIÓN PARA EL PROYECTO
PEDAGÓGICO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN
ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA
REGULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO
NACIONAL DE SAN JOSÉ, 2016.**

**PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR
EN EDUCACIÓN**

AUTOR

M.Sc. PRESBITERO RAFAEL GUIVAR

ASESORA

Dra. GIOCONDA SOTOMAYOR NUNURA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

CHICLAYO – PERÚ

2017

Página de Jurado

Dr. Oscar López Regalado
Presidente

Dr. Juan Pedro Soplapuco Montalvo
Secretario

Dra. Gioconda Sotomayor Nunura
Vocal

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Presbítero Rafael Guivar egresado (a) del Programa de Maestría () Doctorado (X) Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo SAC. Chiclayo, identificado con DNI N°

DECLARO BAJO JURAMENTO QUE:

1. Soy autor (a) de la tesis titulada: **MODELO DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACION – INVESTIGACION PARA EL PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACION BASICA REGULAR EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN JOSE, 2016.**
 2. La misma que presento para optar el grado de: Doctor en educación.
 3. La tesis presentada es auténtica, siguiendo un adecuado proceso de investigación, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.
 4. La tesis presentada no atenta contra derechos de terceros.
 5. La tesis no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
 6. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni duplicados, ni copiados.
- Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra y/o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y frente a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar a LA UNIVERSIDAD o a terceros, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causa en la tesis presentada, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello. Así mismo, por la presente me comprometo a asumir además todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para LA UNIVERSIDAD en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontraren causa en el contenido de la tesis.

De identificarse algún tipo de falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo S.A.C. Chiclayo; por lo que, LA UNIVERSIDAD podrá suspender el grado y denunciar tal hecho ante las autoridades competentes, ello conforme a la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General.

Trujillo, 23 de mayo de 2016

Firma

Nombres y apellidos: Presbítero Rafael Guivar

DNI:

DEDICATORIA

A mi madre Grimanesa Guivar Sánchez,
por ser el motivo de mi superación.

A mi esposa María López Fenco, por ser
la que siempre motivó mi superación.

Presbítero

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi agradecimiento a mi asesor y maestro: Mag. Liliana Etelvina DÍAZ CHUNGA; por la paciencia, orientación y motivación para desarrollar la presente tesis doctoral.

-

Presbítero

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado, presento ante ustedes la Tesis titulada "MODELO DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACION – INVESTIGACION PARA EL PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACION BASICA REGULAR EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN JOSE, 2016", con la finalidad de determinar en qué medida un modelo de evaluación de los aprendizajes que utiliza un enfoque indagatorio mejora los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de EBR en el área de Ciencias Sociales; en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

Presbítero

INDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
PRESENTACIÓN	iv
INDICE	v
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	11
I. Problema de la investigación	13
1.1. Descripción del problema	14
1.2. Formulación del Problema	18
1.3. Objetivos de la Investigación	18
1.3.1. Objetivo General	18
1.3.2. Objetivos específicos	18
1.4. Justificación	19
II. Marco de Referencia	20
2.1. Marco Teórico	21
2.1.1. Desarrollo histórico del proceso de evaluación de los aprendizajes	21
A. Antecedentes históricos del proceso de evaluación de los aprendizajes	21
B. Desarrollo de la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes	27
C. Antecedentes de la modelación del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes	35
2.1.2. La propuesta indagatoria: algunas premisas del modelo a proponer	41
A. La taxonomía de B. Bloom en Ciencias Sociales	41

B. La metodología indagatoria como soporte a las ciencias sociales	55
C. Crítica a los modelos propuestos	57
2.1.3. Área de investigación en el Proyecto Pedagógico Regional	58
2.2. Antecedentes del problema	78
III. Metodología	81
3.1. Hipótesis	81
3.2. Operacionalización de Variables	81
3.3. Diseño de investigación	83
3.4. Población y Muestra	83
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	84
3.6. Métodos de investigación	86
3.7. Aspecto ético	87
3.8. Método de análisis de datos	88
IV. Resultados, discusión y organización de la propuesta	90
4.1 Descripción y análisis de resultados	91
4.2 Discusión de Resultados	97
4.3 Organización del Modelo	102
4.3.1. Como mejorar los niveles de logro en Ciencias Sociales	102
4.3.2. Representación gráfica del modelo	103
4.3.3. Justificación de la propuesta	104
4.3.4. Objetivos de la propuesta	106
4.3.5. Fundamentos de la propuesta	106
4.3.6. Principios de la propuesta	109

4.3.7. Descripción de la propuesta	110
V.- Conclusiones y sugerencias	114
5.1. Conclusiones	115
5.2. Sugerencias	116
Referencias bibliográficas	117
 ANEXOS	 126
Anexo N° 01: Protocolo del instrumento	127
Anexo N° 02: Ficha técnica del inventario de autopercepción	128
Anexo N° 03: Programa de Sensibilización	130
Anexo N° 04: Validación de instrumentos por juicio de expertos	152
Anexo N° 05: Panel Fotográfico	154

RESUMEN

La presente tesis titulada "MODELO DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACION – INVESTIGACION PARA EL PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACION BASICA REGULAR EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN JOSE, 2016", con la finalidad de determinar en qué medida un modelo de evaluación de los aprendizajes que utiliza un enfoque indagatorio mejora los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de EBR en el área de Ciencias Sociales; el proceso metodológico presentó un tipo de investigación aplicado con diseño propositivo, se trabajó con una población y muestra constituida por 11 docentes del turno I de EBR, y con 80 estudiantes de 4 secciones escogidas aleatoriamente. Se utilizó la técnica de la encuesta y la observación y los instrumentos fueron: un cuestionario; que ha permitido valorar por autoconcepto los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de EBR. Así mismo, se aplicó una ficha de observación estructurada para valorar al modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio; se tuvo un proceso de aplicación estructurado en talleres dirigidos a potenciar un cambio en el proceso de evaluación de los aprendizajes entre maestros; la participación en la gestión de la evaluación; en función de la profesionalidad y la identidad docente centrado como base en uno de los ejes del Proyecto Pedagógico Regional.

La conclusión más relevante del informe se expresa en la mejora tendiente del nivel de logro de los estudiantes en el área de ciencias sociales donde los sujetos de estudio en línea base fueron catalogados con un nivel Regular (66.7 % - pre test) a indicadores más superiores de la escala por competencias de modo integral se apreció una movilidad en la distribución de estudiantes según el baremo de nivel de logro en la línea base el logro alto se desplazó de 6 estudiantes a 13 estudiantes, y la distribución del nivel de logro bajo de 49 estudiantes se redujo a 20 y el nivel de logro medio de 25 estudiantes se incrementó a 47 evidenciándose ya de por sí un efecto favorable del modelo a nivel del estudiantado; por tanto, el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio sí permitiría un adecuado desarrollo del proceso de evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales, basado en un enfoque de indagación que le permita construir aprendizajes cada vez más significativos.

Palabras clave: Modelo de evaluación de los aprendizajes, niveles de logro, enfoque indagatorio.

ABSTRACT

This thesis entitled "LEARNING EVALUATION MODEL BASED ON INQUIRY - RESEARCH FOR THE REGIONAL PEDAGOGICAL PROJECT AND IMPROVEMENT OF ACHIEVEMENT LEVELS IN FOURTH GRADE STUDENTS OF REGULAR BASIC EDUCATION IN THE AREA OF SOCIAL SCIENCES OF THE NATIONAL SCHOOL OF SAN JOSE, 2016, "in order to determine the extent to which a model of evaluation of learning that uses an investigatory approach improves the achievement levels of fourth grade students of EBR in the area of Social Sciences; The methodological process presented a type of applied research with a propositional design, a sample of eleven teachers of the EBR I shift, and 80 students from 4 randomly selected sections. We used the technique of the survey and the observation and the instruments were: a questionnaire; Which has allowed self-concept evaluation of achievement levels of fourth grade students of EBR. Likewise, a structured observation sheet was applied to assess the model of evaluation of learning based on the questioning approach; There was a process of application structured in workshops aimed at promoting a change in the process of evaluation of learning among teachers; Participation in the management of the evaluation; In function of the professionalism and the teaching identity centered on one of the axes of the Regional Pedagogical Project.

The most relevant conclusion of the report is expressed in the improvement in the achievement level of students in the social sciences area where subjects of baseline study were cataloged with a Regular level (66.7% - pretest) to higher indicators Of the scale by competences of integral way it was appreciated a mobility in the distribution of students according to the level of accomplishment level in the base line the high achievement shifted from 6 students to 13 students, and the distribution of the level of low achievement of 49 Students dropped to 20 and the average achievement level of 25 students increased to 47 already showing a favorable effect of the model at the student level; Therefore, the learning evaluation model based on the inquiring approach would allow an adequate development of the evaluation process of the learning in the area of social sciences, based on an inquiry approach that allows him to build more and more meaningful learning..

Keywords: Evaluation model of learning, achievement levels, investigatory approach.

INTRODUCCIÓN

Los maestros en la actualidad se deben desarrollar un proceso de evaluación de los aprendizajes cada vez más ajustados a la realidad y al nivel de logro competencial, donde deben asumir el rol de evaluador y resolver en la incertidumbre en este sentido los maestros del área de ciencias sociales actualmente se encuentran en un proceso de constante integración con los cambios que se producen en la sociedad, tanto en el plano asemejando a lo propuesto por Bloom el siglo pasado; conocimientos, valores, comunicación y las tecnologías, en sus actividades profesionales previas, durante y posteriores al desarrollo del proceso de evaluación de los aprendizajes, cambios en los comportamientos organizacionales, tales como un trabajo colegiado y participativo para diseñar estrategias evaluativas.

La presente tesis titulada "MODELO DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACION – INVESTIGACION PARA EL PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACION BASICA REGULAR EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN JOSE, 2016", con la finalidad de determinar en qué medida un modelo de evaluación de los aprendizajes que utiliza un enfoque indagatorio mejora los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de EBR en el área de Ciencias Sociales; el proceso metodológico presento un tipo de investigación aplicado con diseño propositivo, se trabajó con una población y muestra constituida por 11 docentes de EBR Turno I, secundaria de menores en el área de ciencias sociales.

Así mismo, se aplicó una ficha de observación estructurada para valorar al modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio; se tuvo un proceso de aplicación estructurado en talleres dirigidos a potenciar un cambio en el proceso de evaluación de los aprendizajes entre maestros; la participación en la gestión de la evaluación; en función de la profesionalidad y la identidad docente centrado como base en uno de los ejes del Proyecto Educativo

Regional. Centrado en la pregunta científica: ¿Mejorarán los niveles de logro en estudiantes de cuarto grado de Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José en el área de Ciencias Sociales si aplicamos un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en la Indagación – Investigación para el Proyecto Pedagógico Regional?

Para responder la pregunta planteada en base a un contexto problemático se desarrolló la presente investigación que consta de las siguientes partes:

CAPÍTULO I, que contiene la situación problemática hasta llegar a la formulación del problema de investigación, acotando desde un ámbito internacional, latinoamericano, nacional y local el problema sujeto a investigación; contiene además la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación.

CAPÍTULO II, relacionado al marco de referencia, la cual incluye el marco teórico de ambas variables en estudio y que son la base teórica que soporta la presente investigación y también incluye la hipótesis y la operacionalización de las variables.

CAPÍTULO III, contiene la metodología empleada en esta investigación a partir de las técnicas e instrumentos de recolección de información, la población y muestra utilizada, las técnicas de análisis y los métodos de investigación empleados.

CAPÍTULO IV, brinda los resultados, discusión y organización de la propuesta generada por el modelo formulado, donde se describen y analizan a través de tablas estadísticas los resultados obtenidos de la guía de observación; además contiene la organización y explicación del modelo propuesto en esta investigación.

Finalmente se presentan las conclusiones y sugerencias demostrando la importancia lograda en esta investigación.

I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

En la actualidad el mundo globalizado está exigiendo que las instituciones de carácter educativo mejoren sus procesos y resultados a través del mejoramiento continuo para que el resultado sea un producto de mejor calidad. La aparición de estas nuevas expectativas laborales generó la necesidad de convertir al docente en un ser innovador, proactivo, capacitado, dispuesto al cambio, exigentes consigo mismo y con los demás. En esta carrera, donde mejorar la productividad conlleva tener un grado de relación más amplio con nuestros pares y clientes, aparecen situaciones que van a limitar el desarrollo y la mejora de la calidad en muchas organizaciones mundiales: la falta de una comunicación asertiva va a perjudicar el clima organizacional ya que no se ha desarrollado las habilidades sociales pertinentes en las organizaciones.

El desarrollo de la conceptualización sobre evaluación de los aprendizajes, ha ido transformándose en medida que la historia de la evaluación sistemática avanzaba; esto en el contexto peruano presenta la generación de 3 etapas que son: la tradicional, la escuela nueva y la escuela tecnocrática, siendo esta última donde se desarrollan los enfoques clásicos que consideran a la evaluación como: juicio de expertos, sinónimo de medición, determinación de congruencia entre logros y objetivos y como suministro de información para la toma de decisiones. Luego revisamos los enfoques cualitativos y contemporáneos los cuales hemos dividido convenientemente en función de sus supuestos teóricos, así pues el enfoque constructivista tendrá dos vertientes teóricas: la psicológica y la pedagógica, mientras que los enfoques basados en la negociación tratan de explicar cómo este proceso permite el desarrollo de negociaciones significativas a lo largo de un programa educativo; por último en este aspecto, hemos revisado algunos antecedentes del modelo, distribuidos en función de su metodología, en cuantitativos y cualitativos, proponiendo la generación de una estructura

intermedia que no se dedique sesgadamente a describir o explicar el proceso evaluativo, sino a transformarlo.

La Evaluación al igual que todo proceso educativo tiene su devenir histórico que puede desglosarse en regla general como las grandes etapas: etapa acientífica y la etapa científica; para nuestro caso el periodo Tyleriano es un hilo en la historia de la evaluación que da el estatuto científico al proceso evaluativo. La conceptualización de la Evaluación de los aprendizajes no escapa de la influencia de la historia del proceso. En el Sistema Educativo Peruano Estatal se ha evidenciado una falta de abstracción y deseo de categorizar la historia de la evaluación peruana (siendo esta calco y copia de la norteamericana), la cual es un proceso histórico constituido por tres grandes etapas: evaluación tradicional, la evaluación en la escuela nueva y evaluación en la escuela tecnocrática donde surgen los enfoques de la definición conceptual clásica (juicio de expertos, sinónimo de medición, congruencia entre logros y objetivos, suministro de información para la toma de decisiones).

Los enfoques evaluativos contemporáneos se hallan escindidos en dos grandes vertientes: el enfoque constructivista, el cual considera que todo aprendizaje es un proceso activo donde el educando elabora y construye sus propios conocimientos a partir de sus saberes previos; y, el enfoque de la evaluación basado en la negociación, en el cual se entiende la evaluación como un proceso dinámico donde el docente facilita y promueve el contraste de pareceres y la proliferación de análisis y estudios. Los modelos cuantitativos, denotan una concepción del proceso que se encuentra desarticulado del contexto de los sujetos de la evaluación preocupándose solo de los resultados y su cuantificación. Los modelos cualitativos en vez de preocuparse por el objeto de la evaluación, se preocupan por el sujeto de la misma, desconociendo la relación que puede existir entre ambos condicionando la dinámica del proceso. El modelo que denominamos actual se centra fundamentalmente en determinar el nivel de logro en función del

desarrollo de capacidades a posteriori de un proceso docente educativo, con la finalidad de certificar el grado en que la intención educativa se ha realizado. Este modelo posee relaciones propias entre sus estructuras en una serie de tiempo, las cuales estructuran la relación entre evaluación: diagnóstica, de proceso y sumativa; el modelo actual pretende reducir a la evaluación de los aprendizajes a un proceso que se encarga solamente de: recolectar, analizar y usar la información.

Partiendo de un diagnóstico preliminar se ha logrado delimitar estructuralmente el modelo existente, el cual podemos describirlo como una "estructura sistémica" cuyo punto de partida es: determinar la situación en que se encuentran los alumnos respecto a las intencionalidades del Programa Curricular del Área de Ciencias Sociales. A partir de estos datos los docentes proporcionan actividades de apoyo para que los alumnos (bajo la modalidad reforzamiento extra clase, según demanda las 28 horas actuales de carga docente impuesta por el MINEDU) sean promovidos en el área, pero que al final pocos docentes lo utilizan. Durante el desarrollo de las actividades curriculares que pueden dividirse en: Actividades de Aula y Actividades de gabinete o salidas de campo; la primera desarrollada en los pabellones ordinarios o aulas, sala de multimedios, sala de cómputo ;y, la segunda desarrollada en los talleres del área, los docentes recogen información sobre el proceso Enseñanza-Aprendizaje a través de un conjunto de Procedimientos Formales, de modo autónomo sin una adecuada temporalización ; además de no tomar en cuenta los resultados para un adecuado Proceso de Realimentación. El modelo de evaluación finalmente, también apoyado por el Ministerio de Educación en su normatividad se sustenta en tres tipos de evaluación imbricados en una gran matriz; estos obedecen al clásico enfoque sistémico descrito con anterioridad; estas son: Evaluación Inicial, de Proceso, y Terminal.

La evaluación predominante del modelo presentado es la Sumativa o de resultados; que es entendida como comprobaciones periódicas

imprescindibles para determinar el "valor" de producto final (Ocrospoma, 2003). Lo que pretende el modelo actual es determinar el nivel de logro en función del desarrollo de capacidades después de un periodo determinado con fines de: repetición, certificación, promoción, aprobación, etc., además de certificar el grado en que las intenciones educativas se han realizado y de proveer información que permita derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito o fracaso de la experiencia global. Ante todo esto, podemos por tanto ahora de manera sintética enunciar las Regularidades o tendencias del Modelo actual descrito (Díaz y Hernández, 1999).

- a) La categoría evaluación se toma como un aspecto diferenciado del proceso Docente - Educativo único y desligado de la holístico del macro proceso.
- b) La evaluación de los aprendizajes es entendida como "juicio de medición" y "calificación".
- c) Se considera sólo el producto final.
- d) No se toma en cuenta la evaluación diagnóstica, aunque esta sea parte del modelo.
- e) No considera la realimentación de modo general perdiendo por tanto la categoría de sistema.
- f) La modalidad predominante es la Heteroevaluación no diferencial.
- g) Utiliza prioritariamente pruebas escritas tipo cuestionarios.
- h) Evalúa solo un aspecto del proceso educativo: el rendimiento académico de los alumnos.
- i) Usa la información recogida para calificar al alumno.

Ante toda esta problemática podemos formular el siguiente problema científico:

1.2. Formulación del Problema

Se puede apreciar la falta de un modelo de evaluación de los aprendizajes Indagación-Investigación para el cuarto grado de Educación Básica Regular en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Nacional San José como y a la vez sirva de soporte para el Proyecto Pedagógico Regional de Lambayeque

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

Proponer un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en la indagación - investigación para el cuarto grado de Educación Básica Regular en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Nacional San José aportando para el Proyecto Pedagógico Regional de Lambayeque

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Identificar las características que presenta la evaluación de los aprendizajes basado en la indagación - investigación en el área de Ciencias Sociales en el cuarto grado de Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José de Chiclayo.
- b) Elaborar una taxonomía basada en el enfoque de Bloom- Anderson para la indagación – investigación en el área de Ciencias Sociales y la evaluación el Proyecto Pedagógico Regional de Lambayeque.
- c) Diseñar un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque de Bloom- Anderson para la indagación - investigación en el área de Ciencias Sociales en el Colegio Nacional de San José de Chiclayo.

1.4. Justificación

El presente trabajo de investigación doctoral pretende ser la justificación para un cambio en la práctica evaluativa dentro de la especialidad de Ciencias Sociales, dándole un matiz investigativo e indagatorio, puesto que no se puede enseñar por enseñar, ni evaluar por evaluar tiene que existir un modelo estructural de la evaluación con bases científicas y técnicas y con una coherencia lógica que tenga y se solvente como concreción del Diseño Curricular Nacional con toda su respectiva estructura, así mismo con la nueva propuesta del Proyecto Pedagógico Regional.

Su importancia es trascendental, porque va a permitir que tanto los docentes y los estudiantes del área de Ciencias Sociales se organicen sistematizadamente y toda la enseñanza tenga coherencia de carácter investigativo e indagatorio. La utilidad de la presente propuesta es para los estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa porque se va apuntalar a una enseñanza-aprendizaje de calidad.

El presente trabajo presenta una relevancia social, en tanto que significa un aporte al sistema educativo donde el docente, el estudiante y el padre de familia se sientan atendidos científica y técnicamente en la evaluación de los aprendizajes, sabiendo que su hijo (a) se está formando de acuerdo a la competitividad del mercado educativo. Y de ese mismo modo se presenta una factibilidad del estudio cuya viabilidad está garantizada en tanto que se conoce de la problemática de la evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales existente en las instituciones educativas

II. MARCO DE REFERENCIA

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

A. Antecedentes históricos del proceso de evaluación de los aprendizajes

Ningún desarrollo teórico sobre la evaluación de los aprendizajes entendida como una práctica profesional estará completo si no se presta la debida atención al desarrollo histórico de la misma. Cualquier profesión, para poder satisfacer las necesidades de sus clientes, debe evolucionar de acuerdo con los cambios de las necesidades sociales y teniendo en cuenta todos los avances teóricos y técnicos. A menos que los miembros de una profesión elaboren y sostengan una perspectiva histórica sobre su trabajo, probablemente seguirán teniendo siempre una concepción limitada de su función social, sin poder estimular la innovación ni contribuir a ella. Se dice a menudo que los que no conocen su propia historia están condenados a repetirla. Por tanto, basándonos en Stufflebean y Skinkfield (1989) hemos intentado delimitar un esbozo histórico del mismo:

El periodo pre Tyleriano.

La evaluación sistemática no era desconocida antes de 1930, pero tampoco era un movimiento reconocible. El hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo, en el año 2000 a.C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo V a.C., cuando Sócrates y otros "maestros" griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. En el siglo XIX, en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos. En 1845, en los Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación, basada en tests de rendimiento para saber si las

escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Entre 1887 y 1898, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33 000 estudiantes de un amplio sector escolar y sacó la conclusión de que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía, que entonces estaba en boga no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América. También en los últimos años del siglo XIX, empezó a crearse el movimiento para la acreditación de instituciones educativas y programas en los Estados Unidos; desde entonces, el proceso de acreditación se ha convertido en uno de los principales medios para evaluar los servicios educativos. Una aproximación aún mayor a la evaluación se produjo en los primeros años del siglo XX, con la aparición de los tests estandarizados. Este acontecimiento formaba parte de un gran esfuerzo que pretendía que la educación fuera más eficiente para que un mayor número de estudiantes pudiera utilizar los recursos entonces disponibles en las escuelas.

El periodo Tyleriano

En los primeros años de la década de 1930, Ralph Tyler acuñó el término "Evaluación educacional" y publicó una amplia y renovadora visión del currículo y la evaluación. En un periodo de alrededor de quince años, desarrolló sus intuiciones hasta que conformaron un método que suponía una clara alternativa a otras perspectivas. La principal característica de su método era que se centraba en unos objetivos claramente fijados. De hecho, definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. Como consecuencia de esta definición, los evaluadores debían ayudar a quienes elaboraban currículos, a clarificar el rendimiento de los estudiantes, que había sido precisamente determinado a través de la realización de un currículo.

Los objetivos resultantes, referidos al rendimiento, proporcionaban entonces la base para elaborar un currículo y un test de desarrollo. La elaboración del currículo quedaba así influida tanto por los contenidos que

debían aprenderse como por la evolución del rendimiento de los estudiantes. La tecnología de los tests de desarrollo iba a servir de base para la elaboración de tests relacionados con los objetivos, y también a los relacionados con las diferencias individuales y con las normas nacionales o del estado. Durante la década 1930-1940, los Estados Unidos, como el resto del mundo, cayó en las profundidades de la "Gran Depresión". Las escuelas, como otras instituciones públicas, se estancaron en una ausencia total de recursos y optimismo. Justo cuando Roosevelt intentaba con su "New Deal" sacar de este abismo a la economía americana, John Dewey y algunos otros intentaron contribuir a que la educación se convirtiera en un sistema 5 dinámico e innovador, que a la vez se fuera renovando a sí mismo. Con el nombre de "Educación Progresiva", este movimiento reflejó la filosofía del pragmatismo y empleó los instrumentos de la psicología conductista.

El método se centra en determinar el grado de éxito, por lo que se opone a métodos indirectos que determinan factores como la calidad de la enseñanza, el número de libros que hay en la biblioteca, los materiales y la participación de la comunidad. Y, además, las evaluaciones tylerianas no se ven demasiado afectadas por la fiabilidad de las diferencias entre las puntuaciones individuales de los alumnos ya que generalmente cubre una franja más amplia de variables exógenos que las cubiertas por los tests tipificados. Todos estos argumentos fueron bien recibidos por el sector de la educación americana, y a mediados de la década de 1940 Ralph Tyler ya había conseguido la categoría suficiente como para ejercer una gran influencia sobre el panorama educacional en los próximos veinticinco años (Ocrospoma, 2003).

Periodo Post Tyleriano o de irresponsabilidad social.

Para la sociedad americana, los últimos años de 1940 y la década de 1950 fue un tiempo para olvidar la guerra, dejar atrás la depresión, crear y desarrollar aptitudes, adquirir recursos, y lograr disfrutar de la

"buena vida". Podríamos haber calificado esta época como el periodo de la expansión, pero hay que tener en cuenta que también existía una amplia complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas de aquella sociedad. Como consecuencia, creemos que es mejor referirnos a esta época como al Periodo de "inocencia" o incluso de la "irresponsabilidad social" (Ocrospoma, 2003).

Este panorama general de la sociedad y la educación se reflejó también en la evaluación educacional. Mientras se producía esta gran expansión de la educación, la sociedad no parecía tener un gran interés en formar profesores competentes en localizar y solucionar las necesidades de los menos privilegiados o en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo. Los educadores escribían sobre la evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero, al parecer, no traducían estos esfuerzos en intentos de mejorar los servicios educativos. Esta falta de objetivos provocó también el retraso de los aspectos técnicos de la evaluación. Hubo un considerable desarrollo de los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, como los tests, la "experimentación comparativa" y la "coincidencia entre resultados y objetivos". Como consecuencia, los educadores dispusieron de nuevos servicios de tests y de nuevas maneras de calificarlos, de algoritmos para designar objetivos de comportamiento, de taxonomías de objetivos, de nuevos modelos experimentales y de nuevos procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. Pero estas contribuciones no se derivaban de un análisis de la información necesaria para valorar y perfeccionar la educación, ni representaban un desarrollo de la experiencia escolar.

Periodo del realismo.

La época de la inocencia en la evaluación tuvo un brusco final con el auge, a finales de los años 1950 y principios de 1960, de las evaluaciones de proyectos de currículos a gran escala, financiadas por estamentos

federales. Los educadores se encontraron durante este periodo con que ya no podían hacer o no hacer las evaluaciones a su antojo y que los futuros progresos de las metodologías evaluativas deberían estar relacionadas con conceptos como utilidad y relevancia. Se consideraba además "cuatro métodos evaluativos" existentes en este periodo: El primero, el método "Tyler" fue usado para definir los objetivos de los nuevos currículos y para valorar el grado en que estos objetivos quedaban, más tarde, alcanzados. Segundo, los nuevos "tests estandarizados" a nivel nacional en EE.UU. sirvieron para reflexionar mejor los objetivos y los contenidos de los nuevos currículos. Tercero, el método del "criterio profesional" fue usado para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados (Ocrospoma, 2003).

Finalmente, muchos evaluadores se comprometieron a evaluar los resultados del desarrollo del currículo a través de pruebas concretas. A principios de la década de 1960, algunos de los más importantes evaluadores educacionales se dieron cuenta de que su trabajo y sus conclusiones no ayudaban demasiado a los que elaboraban currículos, y no respondían a las preguntas sobre los programas que planteaban aquellos que necesitaban comprobar su grado de efectividad. La "flor y nata" de la comunidad evaluativa educacional participó en estos esfuerzos para evaluar los nuevos currículos; estaban adecuadamente financiados y aplicaban cuidadosamente la tecnología que había ido desarrollándose durante la pasada década o incluso antes. A pesar de todo esto empezaron a darse cuenta de que sus esfuerzos no tenían éxito.

La utilización de tests estandarizados planteó otro problema: un método de evaluación como éste se oponía a los preceptos del método tyleriano. Desde el momento en que Tyler reconocía y enfatizaba las diferencias entre los objetivos de un lugar u otro, a este modelo le resultaría difícil adaptar a todo el ámbito nacional sus programas de tests estandarizados. Para ser comercialmente viables estos programas

regularizados debían olvidar ciertos objetivos bastante extendidos e importantes para ciertos lugares, en favor de otros que eran importantes para la mayoría de los distritos. Es más, había una escasez de información acerca de las necesidades y niveles de éxito de los niños menos afortunados, lo cual limitaba a los profesores a la hora de fijar objetivos de comportamiento que fueran significativos para este grupo de alumnos.

Periodo del profesionalismo.

Aproximadamente en 1973, el campo de la evaluación empezaba a cristalizar y a emerger como una profesión diferenciada de las demás, relacionada con (pero también distinta de) sus antecedentes de investigación y control. El campo de la evaluación ha avanzado considerablemente como profesión, aunque es instructivo considerar su desarrollo en el contexto del periodo anterior. En aquellos momentos, como ya hemos explicado, los evaluadores se enfrentaban a una crisis de identidad. No sabían muy bien cuál era su papel; si debían ser investigadores, administradores de tests, profesores, organizadores o filósofos. Cualquier calificación especial que se les pudiera dar no resultaría clara. No existían organizaciones profesionales dedicadas a la evaluación entendida como especialidad ni tampoco publicaciones especializadas a través de las cuales los evaluadores pudieran intercambiar información acerca de su trabajo (Ocrospoma, 2003).

Esencialmente, no existía literatura acerca de la evaluación educacional, excepto trabajos inéditos que circulaban únicamente entre círculos de especialistas. Había muy pocas oportunidades de prepararse para ejercer un servicio evaluativo. Las normas claras para una buena práctica se veían confinadas a las encuestas educacionales y psicológicas. El campo de la evaluación era amorfo y fragmentado. Muchas evaluaciones estaban dirigidas por personal sin preparación, otras por investigadores metodológicos que intentaban sin éxito adaptar

sus, métodos a las evaluaciones educativas. Los estudios evaluativos estaban cargados de confusión, ansiedad y hostilidad. La evaluación educacional como especialidad tenía poca talla y ninguna dimensión política. Hemos presentado la evaluación educacional como una profesión dinámica y aún en desarrollo. Aunque se trata de una profesión aún inmadura, no hay duda de que poco a poco se va convirtiendo en una parte identificable del amplio aparato profesional y gubernamental de educación, salud y bienestar.

La predicción que se solía hacer a partir de 1960 en el sentido de que la evaluación de programas formalizada era sólo una moda que pronto desaparecería, ha demostrado ser falsa, y hay fuertes indicios de que esta especialidad continuará creciendo en importancia, complejidad y valor. Los logros alcanzados desde el final de la década de 1960 son importantes, pero aún existen muchas deficiencias obvias y son necesarias una investigación y evolución constantes (Ocrospoma, 2003).

B. Desarrollo de la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes.

Hemos realizado hasta el momento, un recorrido que ha intentado de manera lógica sintetizar el devenir del proceso de evaluación educativa. Para el caso local (considerado también regional y nacional) no existen investigaciones que delimiten las etapas por las cuales ha atravesado el proceso de evaluación de los aprendizajes como un proceso histórico. Haciendo entonces un esfuerzo por caracterizar las etapas evaluativas nos hemos basado en la caracterización de los "tipos de escuela" propuesta por Pansza (1995)

Evaluación tradicional.

Remontada al siglo XVII fue una forma perfectamente adecuada a las necesidades de su tiempo y en este sentido, moderna. La práctica

escolar cotidiana requería como pilares fundamentales el orden y la autoridad donde los rasgos distintivos eran el verticalismo en el cual el docente que tiene la "mayor jerarquía" tomaba las decisiones y se manejaban criterios de intelectualismo donde el proceso de evaluación, que era asistémico, se encargaba de comprobar la memorización total de los contenidos dosificados (Ocrosopoma, 2003).

Evaluación en la Escuela Nueva.

Este movimiento surge a principios del siglo XX y está ligado a una serie de transformaciones económicas y demográficas. Curiosamente la mayoría de los hombres que transformaron los criterios de la educación formal tradicional, no eran pedagogos sino médicos o psicólogos, que llevaron al campo de la escuela los conocimientos que sobre el hombre estaban adquiriendo en sus campos disciplinarios (Ocrosopoma, 2003). La Escuela Nueva descubre posiciones relevantes para la acción educativa, y continúa siendo actual. Aunque presenta una serie de limitaciones, es innegable que propicia un rol diferente para profesores y alumnos. La misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes, para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas. Las evaluaciones de los aprendizajes actuaban aún de manera memorística donde el idealismo era elemento angular, se pretendía atender el desarrollo de la personalidad revalorando la motivación, interés y actividad; por tanto, acá primaba la evaluación de contenidos surgiendo la evaluación sumativa como un ente de recolección de datos.

Evaluación en la Escuela Tecnocrática.

Es en esta etapa donde se desarrolla un proceso de modernización de la educación basándose en características de un pensamiento llamado "tecnocrático". Aquí la educación deja de ser considerada como una acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se

universaliza. Los planes de estudio pueden ser transplantados de un país a otro, sin mayor dificultad, ya que están lógicamente estructurados; así las consideraciones sociales e históricas son hechas a un lado y se da paso a una forma "científica" del trabajo educativo (Ocrospoma, 2003).

La evaluación aquí adquiere un componente que nosotros denominaríamos clásico donde se recalca el carácter instrumental de la misma, evaluándose objetivos y generándose un modelo sistémico, donde se puede apreciar tres elementos: lo diagnóstico, lo formativo y lo sumativo. La evaluación de los aprendizajes ha sufrido, por tanto, un desarrollo en su conceptualización, lo que denominamos "Enfoques generales de la evaluación" que son las formas de como se ha venido considerando a ésta de acuerdo a los cambios o modificaciones que ha experimentado el proceso educativo a través de la historia y en función del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Tomando como referencia a Ocrospoma (2003) determinamos la sistematización de dichos enfoques en: enfoques clásicos y enfoques contemporáneos.

Enfoques clásicos.

Surgidos al interior de la escuela tecnocrática del paradigma de evaluación cuantitativa centrado fundamentalmente en el docente, tenemos los siguientes enfoques:

a) Evaluación como juicio de expertos

Declarado inicialmente por Nilo (1975) corresponde a la escuela antigua o tradicional donde el docente es considerado como la máxima autoridad o experto en materia de enseñanza el alumno simplemente escucha, lee, escribe, etc. Según este enfoque la evaluación educativa consiste en la emisión de juicios de valor a cargo de especialistas y/o expertos sobre la base de la recopilación de información,

De esta definición podemos inferir lo siguiente:

El criterio del docente determina la naturaleza de la evaluación, en este contexto, el docente es la única autoridad para definir el parámetro de comparación, definir la fuente de información y por lo tanto emitir juicios de valor.

Busca coherencia entre repertorio del docente y la respuesta del alumno en este contexto, el alumno tiene que demostrar "tal como le parece" al docente, por eso se dice que es subjetiva pues depende única y exclusivamente del docente. Ocurre dentro de una relación vertical, en este contexto no hay reclamos, el docente es el experto.

b) Evaluación como sinónimo de medición

Propuesta básicamente por Rice y Binet (Magallanes, 1994) corresponde a la escuela activa donde el alumno con sus intereses característicos y posibilidades, es el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje; según este enfoque, que surge ante la extrema subjetividad de la evaluación "como juicio de expertos", a evaluación educativa, consiste en la obtención de resultados cuantitativos, aplicando instrumentos de medición (tests o pruebas estandarizadas) de recopilación, tabulación, análisis o interpretación. De este modo la evaluación se convierte en una técnica de elaboración de instrumentos e interpretación de sus resultados.

Podemos distinguir algunas características de este enfoque:

Intenta eliminar el carácter subjetivo de la evaluación a partir de la elaboración y aplicación de instrumentos válidos y confiables.

Énfasis en la elaboración de instrumentos e interpretación de resultados. Aquí no hay "más o menos", es "bueno o es malo".

Los resultados deben ajustarse a la curva de Gauss.

c) Evaluación como la determinación de congruencia entre logros y objetivos

Propuesto por Tyler (Nilo, 1975) básicamente corresponde al paradigma conductual cuyo proceso enseñanza aprendizaje se centra solo en conductas observables, medibles y cuantificables. El proceso de evaluación es esencialmente el de determinar en qué medida los objetivos educacionales apuntan a la producción de ciertos cambios deseables en los esquemas conceptuales de estudiantes.

d) Evaluación como suministro de información para toma de decisiones

Es uno de los enfoques más conocidos, sustenta en la concepción sistemática de la educación, propuesto por Stufflebeam (Magallanes, 1994), la misma que considera a la educación como una totalidad coherente donde todos sus elementos (entrada, proceso, salida, realimentación, medio ambiente, etc.); están perfectamente organizados y funcionan de acuerdo con los objetivos previstos. Según este enfoque de corte tecnocrático, la evaluación educativa consiste en obtener información útil sobre cada uno de los elementos del sistema educativo y presentarlo en forma sistemática, a la persona o personas en cuyas manos está el "tomar decisiones" sobre cualquiera de los elementos del sistema.

Enfoques evaluativos contemporáneos.

Actualmente para Ocrospoma (2003) se están desarrollado diferentes enfoques tales como:

a) Enfoque constructivista: Es un movimiento pedagógico contemporáneo, un enfoque, una perspectiva opuesta al proceso tradicional respectivo y pasivo, que sirve de soporte teórico al "currículo por capacidades". Considera que todo aprendizaje es un proceso activo, donde el educando elabora y construye sus propios conocimientos a partir de sus saberes o experiencias pasadas.

Dentro de estas hay un conjunto de Teorías psicológicas, Psicología "genética" de Jean Piaget, Teoría "psicosocial" de Lev Vigotski, Teoría de "aprendizaje Significativo" de Ausubel, Teoría de "aprendizaje por descubrimiento" de Brunner y Teorías pedagógicas basadas en los aportes de: Juan Jacobo Rousseau, Enrique Pestalozzi, Jhon Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly entre otros.

En función de estas teorías encontramos una definición que a nuestro parecer tiene carácter satisfactorio: la evaluación es parte integrante de todo modelo educativo que se refleja en el proceso enseñanza aprendizaje y en definitiva, es una actividad primordialmente valorativa e investigadora a través de la cual se toman decisiones que contribuyen a regular el proceso educativo. (Ocrospoma, 2003).

Desde esta perspectiva, la evaluación se centra en los procesos de aprendizaje más que en sus resultados o productos. Evaluar desde el marco teórico conceptual constructivista como señala Frida Díaz y Geraldo Hernández (Díaz y Hernández, 1999), implica 6 aspectos centrales:

- 1) "La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar".
- 2) El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.
- 3) Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información, a través de la aplicación de las diversas técnicas,

procedimientos o instrumentos evaluativos según sea el caso y su pertinencia.

- 4) Con base en la obtención de la información a través de la aplicación de las técnicas, la elaboración de una representación lo más fidedigno posible del objeto de la evaluación.
- 5) La emisión de juicios de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado.
- 6) La toma de decisiones para reproducir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias sustentativas de la situación de aprendizaje y de la enseñanza.

b) Enfoque de evaluación basado en la negociación: Sustentado en la opinión de Pérez A. (1985) la evaluación es un proceso dinámico, siendo tarea del docente organizar las opiniones, recoger datos, sugerencias y alternativas, promover el contraste de pareceres y la proliferación de análisis y cambios. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un servicio neutro (imparcial) de información al alcance de todos los que están implicados en "negociaciones significativas" a lo largo de un programa educativo. La finalidad de este enfoque es perfeccionar la comprensión de los interesados en la evaluación, mostrándoles como otros perciben el programa evaluado y enfrentando al lector (alumno) con sus mismas creencias y formas de interpretación, entre estos aspectos tenemos:

b.1. Evaluación "iluminativa", formulada por Parlitt y Hamilton (Ocrospoma, 2003) donde la evaluación consiste en la descripción analítica e interpretativa del proceso enseñanza aprendizaje y educativo en acción de los participantes a través de las observaciones y entrevistas; acá no se separa el componente descriptivo del componente valorativo. Cuando se evalúa, se observa, describe, analiza e interpreta el proceso "iluminando" sus distintas pautas, tal como se alumbra un objeto redondo,

ya que, si se observa un solo ángulo, gran parte del objeto permanece en sombra.

Sus características más significativas son:

Los estudiantes, sobre evaluación, deben comprender, una tendencia "holística" y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona la innovación educativa.

Preocupa más la descripción e interpretación que la medida y predicción. Se orienta al análisis de los procesos, más que al análisis de los productos.

La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de tipo laboratorio.

b.2. Estudio de casos, que Consiste en el uso de informes escritos que describen una situación que el grupo analiza y de la cual se obtiene un aprendizaje. Puede basarse en hechos reales o ser una ficción. Desde esta perspectiva consideramos dos posiciones complementarias.

b.2.1. Evaluación respondiente o sensitiva, generada por Stake (Flores, 2001), que consiste en la descripción y narración de la situación de los hechos, sujetos o procesos motivo de la evaluación a cargo de varios observadores. Otro grupo de participantes conocen, opinan y critican las descripciones ofrecidas y elaboran un informe.

Se desarrolla como un proceso de inter evaluación grupal donde un grupo evalúa a otro y entre grupos, se evalúa, en determinado momento un grupo observa, describe y crea la situación de aprendizaje, otro grupo percibe, conoce, opina y critica.

b.2.2. Evaluación democrática, propuesta por Donald (Ocrospoma, 2003) que consiste en la auto observación, descripción, formulación de opiniones e interpretación de las características de participación y de los aprendizajes obtenidos por los propios alumnos quienes viven las experiencias. En este enfoque el evaluador es investigador, orientador y promotor de diálogo, discusión, búsqueda y análisis, es también activador del pensamiento para comprender y valorar procesos educativos, reformular y conducir su desarrollo. La evaluación se propone en esta perspectiva solo como una actividad cognoscitiva y valorativa. Su propósito actual es facilitar y promover, la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los que participen en el programa educativo.

C. Antecedentes de la modelación del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes.

La modelación del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes ha contribuido a desarrollar la "teoría de la evaluación educativa" en función de la metodología de la evaluación (metodología cualitativa o cuantitativa) basándonos en Crisólogo A. (1994) hemos agrupado los modelos evaluativos en función de la metodología empleada, desarrollando sintéticamente los modelos cuantitativos.

Modelos cuantitativos de la evaluación de los aprendizajes.

El estudio del sistema de evaluación ha dado lugar a una serie de modelos encargados de describir los diferentes componentes del sistema y establecer los pasos para el desarrollo de la evaluación. Analizaremos algunos de estos modelos de naturaleza cuantitativa:

A) Modelo de Terry D. Tenbrink (1981)

Tenbrink en la construcción de su modelo del proceso de evaluación, parte de una definición muy simple del término evaluación. En

consecuencia, el modelo que propone se deduce lógicamente, de las características siguientes:

- a) Especificar en forma clara cada uno de los pasos del proceso de evaluación.
- b) Tener la flexibilidad necesaria que permite ser aplicable a todo tipo de problema de evaluación.
- c) Estar estructurado de manera que sea fácil de entender y usar.

El modelo “Thenbrink” define la evaluación como el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizan para tomar decisiones, según esta definición, la evaluación es un proceso que consiste en obtener información y hacer uso de ella a fin de formular juicios y finalmente tomar decisiones.

B) Modelo de Clifton Chadwick (1975)

Nos ofrece un esbozo general de una metodología para la evaluación del educando. El bosquejo incluye cinco pasos básicos, cada uno de los cuales contiene un conjunto de actividades la metodología de la evaluación diseñada por Chadwick se inscribe, también dentro del enfoque de sistemas.

Los pasos básicos que se establecen en el proceso de evaluación son los siguientes:

- a- El establecimiento de objetivos.

El propósito fundamental de este primer paso, en la metodología de la evaluación, es dejar claramente establecido que es lo que se va a evaluar y con qué fines.

- b- La especificación de las variables a usarse en la evaluación.

Luego de establecer los objetivos, se deben especificar las variables que deben ser medidas en la evaluación y de la naturaleza y valores esperados para estas variables.

- c- La especificación de los métodos para reunir la información Después de haber especificado las variables, se hace la recolección de datos en función de los objetivos, de las variables y de la situación en la que

transcurre esta actividad, se debe organizar los métodos para recolectar la información.

d- El establecimiento de la forma óptima de analizar los datos

Es la organización y análisis de los datos, haciendo uso de las técnicas estadísticas, mediante los cuales se elaboran tablas que facilitan la comparación y el análisis de los datos recogidos.

e- Preparación de la forma de presentar la información a quienes tomen decisiones.

Es la preparación de toda la información obtenida, de manera que las personas responsables hagan uso de ella para tomar las decisiones más adecuadas. El informe elaborado debe estar a disposición de todas las personas responsables del proceso docente educativo.

C) Modelo de Luis Palomino Iparraguirre (1974)

Parte del criterio de que la evaluación es una "técnica" al servicio de la ciencia pedagógica, que no solo convierte en exámenes, a un grupo de personas, sino que es un proceso dinámico, integral, continuo y flexible que permite diagnosticar tanto el sistema educativo-objetivos formulados, metodología utilizada, recursos empleados, etc. como logros del participante; posee las siguientes etapas:

a- Planificación de la evaluación.

Tiene por objetivo decidir el tipo de datos que necesitamos, para qué los obtendremos, cómo los vamos a conseguir, a dónde van a llegar y quiénes los van a utilizar.

b- Recolección u obtención de datos.

La obtención de datos es un paso del proceso en el que se reúne la información en forma organizada. La obtención de los datos se realizará teniendo en cuenta los objetivos específicos de la evaluación.

c- Procesamiento de la información.

La información una vez obtenida es procesada, es decir, que se la ordena adecuadamente, se le analiza y se la interpreta.

d- Comunicación de los resultados.

La información analizada e interpretada debe llegar a las personas responsables del proceso educativo: directores, supervisores, ministerio de educación, padres de familia.

D) Modelo de Clara Colotto (1972).

Finalmente, incluimos los pasos del proceso de evaluación establecidos por Clara Colotto. La profesora en mención considera cuatro etapas en el proceso de evaluación:

a- Determinar qué va a ser evaluado.

Este paso del proceso consiste en formular los objetivos en términos de conducta observable y establecer las dimensiones del atributo. En la lectura de un texto, leer el texto es el atributo y las dimensiones pueden ser: recordar aspectos esenciales del contenido, sintetizar el texto, comentarlo, etc.

b- Establecer los criterios y las condiciones para la evaluación.

Luego de haber formulado el objetivo y definido el atributo a ser medido, es preciso establecer criterios y condiciones. Los criterios son los indicadores de la ejecución de un trabajo; las condiciones son las situaciones en las cuales se realiza el proceso.

c- Seleccionar los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Este es un paso importante porque en él se seleccionan los procedimientos e instrumentos que se van a utilizar en la evaluación, de acuerdo a la naturaleza de lo que se va a evaluar. Los procedimientos e instrumentos deben estar de acuerdo a los objetivos trazados, pues, no se puede aplicar los mismos procedimientos e instrumentos a todas las situaciones del proceso educativo.

d- Cuantificar el atributo en unidades de grado o cantidad.

Esta es la etapa de la comparación de los resultados obtenidos. Su realización conlleva, inicialmente a la pregunta: "¿Cuánto del atributo se va a lograr?".

Modelos cualitativos de la evaluación de los aprendizajes.

Para desarrollar los modelos cualitativos (Flórez, 2001) es necesario conocer la presencia de tres modelos básicos en esta corriente:

- **El modelo sensitivo de R. Stake (1975).**

Es un modelo que plantea la observación de lo que va a evaluarse en su ambiente natural, la consulta de las "audiencias" del programa para comprender las distintas percepciones que sobre él existen y la elaboración de transacciones en torno a esta variedad de significados sociales. La validez de este tipo de indagación reside en la comprensión del sentido que el programa tiene para sus audiencias y la respuesta real que da a sus necesidades.

- **El modelo de análisis integrado de G. Posner (1988)**

El autor del modelo propone abordar de manera directa y con una mirada analítica, crítica y ecléctica la documentación del currículo actual oficial de la institución (del programa) empezando por identificar los antecedentes, motivos, situaciones circunstancias contextuales que influyeron en los diseñadores, y el peso de cada uno de los actores directamente involucrados como: la comunidad educativa, los profesores, los estudiantes y los administradores (Ocrospoma, 2003).

Una vez reunida la documentación es necesario analizar los propósitos implícitos y explícitos de formación de los individuos y de satisfacción de las demandas del contexto e identificar las metas y prioridades y la concepción educativa del programa curricular que va a desarrollarse. En especial, hay que descubrir el enfoque pedagógico que va a orientar la enseñanza, el concepto de formación, de aprendizaje, de enseñanza y de currículo que subyace en los materiales y en la documentación analizada para encontrar si la perspectiva implícita es tradicional, conductista o

cognitiva. Además, debe indagarse por alguna ideología social implícita que pudiera pretender hegemonías al servicio de algún grupo o clase social.

La evaluación cualitativa a través del "ojo ilustrado" de Eisner (1998).

Según el autor conocer no es una capacidad intelectual abstracta y lógico - formal sino el arte de sentir y apreciar las cosas desde el propio yo. Por supuesto que se trata de una actividad intelectual, racional, en el sentido de captar, analizar e interpretar el sentido poético, artístico, semántico, filosófico o científico de las cosas, acciones o acontecimientos con criterios como la coherencia, el consenso y la utilidad cognitiva para comprender mejor, guiar o anticipar las acciones (Ocrospoma, 2003).

Las "dimensiones" que observa el evaluador son: la intencional, la estructural, la curricular, la pedagógica y la evaluativa; veamos cada una:

La "dimensión intencional" se ocupa de las metas y propósitos de la escuela y del aula y de la actividad real de la enseñanza, en cabeza de los administradores, profesores o estudiantes.

La "dimensión estructural" se refiere a la organización y administración general de la escuela; a la forma de organizar el tiempo, los espacios y las aulas y las repercusiones que tiene en la formación y en la calidad de la enseñanza.

La "dimensión curricular" se refiere a lo que se enseña y se deja por fuera según cierta jerarquía de valores, la intensidad y las actividades a que se dedican los estudiantes, la pertinencia social de los contenidos seleccionados, la oportunidad de aplicar lo aprendido, la calidad de los contenidos del currículo y su significación para los estudiantes.

La "dimensión pedagógica" se refiere a la manera como cada profesor desarrolla el currículo, pues puede enseñarse con: ejemplos, gestos, énfasis, preguntas y respuestas, entusiasmo y motivación, imágenes, metáforas, mapas, gráficas, discusiones, lecturas, tareas y proyectos. Estimar la calidad de la enseñanza no es calificarla frente a un modelo ideal, ya que coexiste multiplicidad de métodos de enseñanza con los cuales podría alcanzarse la excelencia.

La "dimensión evaluativa" del desempeño de los estudiantes, referida a las prácticas evaluativas constituye una de las fuerzas más poderosas del ambiente escolar, pues ellas definen que es lo que cuenta para profesores y estudiantes. Los profesores evalúan constantemente en las clases y fuera de ella con sus comentarios, sus gestos, su comportamiento social, sus preguntas y su tono de voz frente a lo que el alumno hace, dice, responde, entrega o propone.

2.1.2. LA PROPUESTA INDAGATORIA: ALGUNAS PREMISAS DEL MODELO A PROPONER.

A. La taxonomía de B. Bloom en Ciencias Sociales

La taxonomía de Bloom tiene su origen en 1948, tras la finalización de la Convención de la Asociación Norteamericana de Pedagogía, celebrada en Boston. En el marco de este encuentro se planteó la utilidad de sistematizar una clasificación priorizada de las destrezas trabajadas con el alumnado con el fin de fomentar la colaboración entre el profesorado y el intercambio de materiales y propuestas didácticas y procedimientos de evaluación.

Este proceso fue protagonizado por Benjamin Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago, y culminado en 1956. La taxonomía propuesta por Bloom ha sido revisada por diferentes autores.

Aquí destacamos la revisión realizada por dos de sus discípulos, Lorin Anderson y David R. Krathwohl, en 2001.

Principios orientadores de la taxonomía de Benjamín Bloom (Bloom, Hastings, Madaus; 1975)

Primer Principio: La Taxonomía debería usarse en relación con las unidades y programas educativos existentes.

Segundo Principio: La taxonomía debe responder a un desarrollo lógico y ser internamente coherente.

Tercer Principio: Consiste en que la taxonomía debe coincidir con nuestra interpretación actual de los fenómenos psicológicos

Cuarto Principio: Sostiene que la clasificación debería ser un esquema puramente descriptivo neutral.

La taxonomía revisada de Bloom implica, por tanto, una ordenación jerarquizada de categorías de destrezas y habilidades, que desde un orden inferior de pensamiento a un orden superior, se resumen en una serie de procesos concretados en verbos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear.

Recordar

El proceso de retención de datos que implica la memorización de contenidos, es la primera fase que nuestros alumnos deben atravesar necesariamente para lograr un aprendizaje significativo. El proceso de memorización resulta insustituible en el proceso de enseñanza y es la base para construir un pensamiento de orden superior. En el contexto educativo actual, es necesario que la información proporcionada por el profesor se transmita mediante lecciones breves, que reduzcan el tiempo dedicado a la carga expositiva en las sesiones de trabajo. De esta manera, podremos liberar más tiempo de clase para estimular y trabajar otras capacidades de nuestros estudiantes a partir de la implementación de metodologías activas. La clase invertida o Flipped Classroom plantea

presentar la lección del profesor en formato de vídeo, con el fin de que el alumno pueda visionar en casa las veces que considere necesarias, preguntando en clase directamente las dudas que le hayan surgido sobre los contenidos (Bloom, 1975).

Comprender

La realización de actividades por parte del alumnado permite que los discentes obtengan una comprensión real del contenido conceptual transmitido por la explicación del profesor. En este sentido, incluimos actividades iniciales, de desarrollo de los contenidos y de refuerzo. En la materia de Ciencias Sociales podrían presentarse bajo la forma de cuestionarios de elección múltiple, verdadero o falso, emparejamiento de términos, definición de conceptos, realización de esquemas, mapas conceptuales, tablas, resúmenes, subrayado de textos, elaboración de mapas geográficos y ejes cronológicos. El enriquecimiento del vídeo de la explicación del profesor mediante cuestionarios interactivos, es otra de las posibilidades que la Flipped Classroom aporta para que los estudiantes consoliden la información recibida desde la lección magistral. (Bloom, 1975).

Aplicar

A partir de esta categoría de la taxonomía de Bloom, comienzan a desarrollar todo su potencial las metodologías activas de aprendizaje, como por ejemplo, el AbP. El punto de partida de todo proyecto eficaz es la contextualización del currículo educativo en una situación de interés personal o profesional del alumnado. A partir de la detección de este centro de interés, se plantea una pregunta inicial o reto motivador que invita a los estudiantes a protagonizar un proceso de aplicación de los contenidos en una labor de búsqueda de una posible respuesta al desafío planteado por el profesor. Las Ciencias Sociales encierran un potencial enorme para plantear ejercicios de aplicación a nuestros alumnos a partir de cuestiones que les inviten a analizar el mundo en el que viven, explorar

el pasado a través de ejercicios de empatía, el contexto escolar o familiar, el estado de su localidad o región, el patrimonio histórico-artístico, el entorno natural que les rodea y su potencial económico, los procesos de toma de decisiones y prácticas como el aprendizaje cooperativo como parte esencial del trabajo de la competencia social y cívica. (Bloom, 1975).

Analizar

Todo proyecto de aprendizaje debe fundamentarse en la necesidad de responder a la pregunta inicial a partir de la praxis de una investigación sostenida por los alumnos. Los discentes deben interiorizar, a través de la práctica reiterada, el ciclo de investigación y sus fases principales desde el trabajo de los procedimientos propios de la materia. En las Ciencias Sociales, debemos tener presente en esta categoría el trabajo de destrezas tales como el análisis y comentario de textos, mapas, obras de arte y gráficos, tanto de naturaleza geográfica como histórica. Así como la realización de investigaciones concretas sobre determinados personajes históricos, acontecimientos y creaciones humanas. Facilita la asimilación de estos procedimientos en el alumnado trabajar a lo largo de la etapa con las mismas fichas o plantillas empleadas por todo el Departamento, que se irán enriqueciendo y completando según se avance en diferentes niveles. (Bloom, 1975).

Evaluar

La implicación activa del alumnado en el proceso de evaluación mediante la reflexión y revisión continua del trabajo realizado es una parte imprescindible del éxito de un proyecto de trabajo. Por ello, es necesario aportar a los estudiantes herramientas de aprendizaje y evaluación apropiadas y generar bolsas de tiempo en clase para que los alumnos practiquen autoevaluaciones y coevaluaciones además de la heteroevaluación con el profesorado. (Bloom, 1975).

Crear

La secuencia didáctica se completa con la elaboración y presentación por parte del alumnado de un producto final en cuyo proceso de elaboración se integran diferentes competencias y destrezas. El producto final será una creación tangible, física o también digital, en la que los estudiantes plasmarán todo lo que han aprendido a lo largo de la secuencia didáctica. La variedad de tareas y productos que los estudiantes pueden presentar al culminar un proyecto son casi ilimitadas y deberán elegirse en consonancia con los contenidos tratados a lo largo del proyecto y con las destrezas que queramos estimular en nuestros estudiantes.

Considerar la creación como el fin último del quehacer académico de los estudiantes eleva el propósito del trabajo diario del profesorado. Nadie es recordado por afirmar lo mismo que otros resolvieron o preguntaron antes que él, sino por crear nuevas respuestas a viejas preguntas o nuevas preguntas que cuestionen viejas respuestas. Ese debe ser el objetivo de la educación de nuestro tiempo. (Bloom, 1975).

DOMINIO AFECTIVO KRATHWOHL

RECEPCIÓN

Prestar atención a un estímulo.

RESPUESTA

Reacción satisfactoria frente a un estímulo

VALORACIÓN

Aceptación e internalización de una conducta considerada aceptable

ORGANIZACIÓN

Jerarquización de valores.

CARACTERIZACIÓN POR UN VALOR O COMPLEJO DE VALORES

Independización de un conjunto de valores como norma de vida. (Bloom, 1975).

DOMINIO PSICOMOTOR SIMPSON

PERCEPCIÓN

Adquirir conciencia de los objetos, cualidades y relaciones a través de la información sensorial

PREPARACIÓN

Está relacionada con la rapidez mental, física o emocional para iniciar algún tipo de acción.

RESPUESTA DIRIGIDA

Una acción manifiesta que puede representar imitación o ensayo con acierto o error.

MECANIZACIÓN

Cuando la acción se convierte en parte de un repertorio y puede ser empleada con confianza en la mayoría de las circunstancias.

RESPUESTA COMPLEJA

La acción es ejecutada sin dudas y con gran destreza ya que la incertidumbre ha sido resuelta y se ha logrado un desempeño automático con retroalimentación interna continua. (Bloom, 1975).

Siguiendo con esta línea de pensamiento es necesario recordar algunas clasificaciones que son muy útiles (Bloom, Hastings, Madaus; 1975; Vol 02)

Tablas de verbos indicadores elaboradas por el investigador en base a las fuentes originales (Bloom, Hastings, Madaus; 1975; Vol. 2) aplicados a las Ciencias Sociales; utilizados en el presente trabajo de investigación.

CATEGORIA	MEMORIZAR Recoger Información		COMPRENDER Confirmación Explicación	
EJEMPLOS DE PALABRAS INDICADORAS	apunta canaliza cita cuando cuenta describe designa determina distingue donde enumera enuncia escribe evoca	identifica Lista localiza marca nombra qué quién recoge registra repite rotula señala tabula	asocia codifica compara concluye contrasta contrata convierte deduce describe diferencia discrimina discute distingue ejemplifica estima explica expresa extiende generaliza ilustra interpreta	jerarquiza narra ordena organiza parafrasea Predice produce pronostica reafirma relaciona resume resumen revisa sostiene traduce transcribe transforma
CATEGORIA	APLICA Hacer uso del conocimiento		ANALIZAR Dividir, Desglosar	
EJEMPLOS DE PALABRAS INDICADORAS	aplica calcula cambia clasifica completa computa construye delinea demuestra describe descubre despeja determina discrimina distingue dramatiza ejemplifica elimina encuentra esboza estructura examina experimenta explica ilustra	maneja manipula mide modifica muestra obtiene opera organiza practica prepara produce prueba relaciona relata representa resuelve reproduce sigue transfiere traza usa utiliza	arregla categoriza clasifica analiza compara compra conecta divide construye contrasta delinea descompone describe detalla discrimina divide estima examina experimenta explica	fracciona ilustra infiere investiga ordena relaciona selecciona separa subdivide

CATEGORIA	EVALUAR Juzgar el resultado	CREAR Reunir, Incorporar
EJEMPLOS DE PALABRAS INDICADORAS	acuerda fundamenta apoya justifica aprecia juzga aprueba mide argumenta modifica basa predice califica pprueba categoriza reafirma compara refuta concluye relaciona contrasta revisa convence selecciona critica sustenta decide tasa defiende valora demuestra valúa describe verifica discrimina elige escoge establece gradación estima explica	combina organiza compone planea construye plantea define hipótesis desarrolla prepara diseña produce elabora propone escribe proyecta esquematiza que pasa estructura si? formula reconstruye genera redacta generaliza rediseña integra reescribe intenta relata modifica reordena revela revisa simboliza sintetiza

Fuente: Presbítero Rafael Guivar.

Partiendo de la consideración de que un modelo pedagógico constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, hacer un estudio de estos desde un punto de vista teórico-práctico, es ofrecer un importante marco de referencia para que cualquier lector interesado en el tema, pueda acceder y entender cuál es su intencionalidad, inclusión, métodos y técnicas que predominan, cual es el rol tanto del docente como del estudiante, características en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, propósitos en cuanto a la enseñanza, contenidos que se privilegian, estrategias metodológicas y proceso de evaluación, de esta manera se puede considerar una actual vigencia de las taxonomías como base para un ordenamiento del proceso pedagógico en la evaluación de los aprendizajes.

Los fundamentos centrales de la Teoría desarrollada por Bloom descansan en la estructuración jerárquica de los objetivos (generales y específicos) de la actividad educativa. El estudio taxonómico de Bloom relaciona además un conjunto de definiciones y acciones (verbos) estrechamente conectadas que permiten al líder de la actividad educativa el alcance gradual de los objetivos cognoscitivos. Benjamín Bloom es conocido por su taxonomía, que supuso un gran avance en el estudio de las modalidades y de los niveles de aprendizaje (Ocrospoma, 2003).

En particular para el estudio de dominios cognitivos, a continuación, se presenta desde la visión del autor las ideas más resaltantes de las teorías encaminadas a la taxonomía:

DOMINIO COGNOSCITIVO – BLOOM - ANDERSON

INDICADOR	DOMINIO NIVEL	TIPO DE INSTRUMENTO								
Conoce conceptualmente que es la ética	Dominio : Cognoscitivo Nivel : Memoria	- Marque con una X la respuesta correcta: ¿Qué es la ética? A. Conjunto de comportamientos B. Conjunto de costumbres C. Conjunto de normas, principios y leyes D. B y C son ciertas E. Todas								
Comprende la conducta de sus compañeros con respeto y tolerancia en un 100%	Dominio : Cognoscitivo Nivel : Comprensión	<div>ESCALA DESCRIPTIVA</div> <table><tr><th>CONDUCTA</th><th>PUNTAJE</th></tr><tr><td>Comprende la conducta de sus compañeros con respeto y tolerancia.</td><td>100%</td></tr><tr><td>Comprende la conducta de sus compañeros con respeto.</td><td>80%</td></tr><tr><td>Comprende la conducta de sus compañeros con tolerancia.</td><td>70%</td></tr></table>	CONDUCTA	PUNTAJE	Comprende la conducta de sus compañeros con respeto y tolerancia.	100%	Comprende la conducta de sus compañeros con respeto.	80%	Comprende la conducta de sus compañeros con tolerancia.	70%
CONDUCTA	PUNTAJE									
Comprende la conducta de sus compañeros con respeto y tolerancia.	100%									
Comprende la conducta de sus compañeros con respeto.	80%									
Comprende la conducta de sus compañeros con tolerancia.	70%									

Aplica en su colegio el código de ética basado en la responsabilidad, respeto, disciplina, solidaridad, etc. en 100%	Dominio : Cognoscitivo Nivel : Aplicación	<table><tr><th colspan="2"><u>ESCALA DESCRIPTIVA</u></th></tr><tr><th>CONDUCTA</th><th>PUNTAJE</th></tr><tr><td>El estudiante aplica el código de ética con responsabilidad, respeto, disciplina y solidaridad</td><td>100%</td></tr><tr><td>El estudiante aplica el código de ética con responsabilidad y respeto.</td><td>80%</td></tr><tr><td>El estudiante aplica el código de ética con disciplina y solidaridad</td><td>70%</td></tr></table>	<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>		CONDUCTA	PUNTAJE	El estudiante aplica el código de ética con responsabilidad, respeto, disciplina y solidaridad	100%	El estudiante aplica el código de ética con responsabilidad y respeto.	80%	El estudiante aplica el código de ética con disciplina y solidaridad	70%
<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>												
CONDUCTA	PUNTAJE											
El estudiante aplica el código de ética con responsabilidad, respeto, disciplina y solidaridad	100%											
El estudiante aplica el código de ética con responsabilidad y respeto.	80%											
El estudiante aplica el código de ética con disciplina y solidaridad	70%											
Analiza en concordancia con el código de ética el caso de un compañero que ha faltado el respeto al auxiliar 100%	Dominio : Cognoscitivo Nivel : Analiza	<table><tr><th colspan="2"><u>ESCALA DESCRIPTIVA</u></th></tr><tr><th>CONDUCTA</th><th>PUNTAJE</th></tr><tr><td>El estudiante escucha a su compañero y también escucha a auxiliar y toma decisión.</td><td>100%</td></tr><tr><td>El estudiante escucha a su compañero y a otro estudiante que esteba en el lugar de los hechos</td><td>80%</td></tr><tr><td>El estudiante escucha al auxiliar</td><td>70%</td></tr></table>	<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>		CONDUCTA	PUNTAJE	El estudiante escucha a su compañero y también escucha a auxiliar y toma decisión.	100%	El estudiante escucha a su compañero y a otro estudiante que esteba en el lugar de los hechos	80%	El estudiante escucha al auxiliar	70%
<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>												
CONDUCTA	PUNTAJE											
El estudiante escucha a su compañero y también escucha a auxiliar y toma decisión.	100%											
El estudiante escucha a su compañero y a otro estudiante que esteba en el lugar de los hechos	80%											
El estudiante escucha al auxiliar	70%											
Evalúa la conducta de sus compañeros dentro del aula en un 100%	Dominio : Cognoscitivo Nivel : Evaluación	<table><tr><th colspan="2"><u>ESCALA DESCRIPTIVA</u></th></tr><tr><th>CONDUCTA</th><th>PUNTAJE</th></tr><tr><td>El estudiante es responsable, respetuoso y disciplinado</td><td>100%</td></tr><tr><td>El estudiante es responsable y respetuoso</td><td>80%</td></tr><tr><td>El estudiante es disciplinado</td><td>70%</td></tr></table>	<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>		CONDUCTA	PUNTAJE	El estudiante es responsable, respetuoso y disciplinado	100%	El estudiante es responsable y respetuoso	80%	El estudiante es disciplinado	70%
<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>												
CONDUCTA	PUNTAJE											
El estudiante es responsable, respetuoso y disciplinado	100%											
El estudiante es responsable y respetuoso	80%											
El estudiante es disciplinado	70%											
Crea el código de ética del estudiante dentro del contexto del centro de estudio en un 100%	Dominio : Cognoscitivo Nivel : Creación	<table><tr><th colspan="2"><u>ESCALA DESCRIPTIVA</u></th></tr><tr><td>Elabora el código de ética con los valores responsabilidad, respeto, disciplina, solidaridad y honestidad</td><td>100%</td></tr><tr><td>Elabora el código de ética con los valores responsabilidad, respeto y disciplina,</td><td>80%</td></tr><tr><td>Elabora el código de ética con los valores honestidad y respeto</td><td>60%</td></tr></table>	<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>		Elabora el código de ética con los valores responsabilidad, respeto, disciplina, solidaridad y honestidad	100%	Elabora el código de ética con los valores responsabilidad, respeto y disciplina,	80%	Elabora el código de ética con los valores honestidad y respeto	60%		
<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>												
Elabora el código de ética con los valores responsabilidad, respeto, disciplina, solidaridad y honestidad	100%											
Elabora el código de ética con los valores responsabilidad, respeto y disciplina,	80%											
Elabora el código de ética con los valores honestidad y respeto	60%											

Fuente: Presbítero Rafael Guivar.

Benjamín Bloom, en 1956 presentó un estudio elaborado por una comisión que él presidió, solicitado en una reunión de la Asociación Norteamericana de Psicología en 1948. El informe concluía que el aprendizaje debía comprender tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. Bloom estudió y desarrolló los dos primeros.

En lo cognitivo señaló seis (6) niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Algunos de sus seguidores han sustituido la síntesis por el de creación, colocándolo en un nivel superior al de evaluación., es decir en el nivel superior estaría la creación. También se busca lo que planteaba Bloom y otros estudiosos, claro está, en la actualidad con estrategias y recursos mejorados, pero ese estudio, su metodología en su esencia siguen teniendo vigencia y es la base del aprendizaje que hoy se denominan “competencias”. Así que en ese sentido no hay un descubrimiento de nada nuevo. Siguiendo con este orden de ideas se presenta las taxonomías ordenadas de los dominios psicomotor y afectivo a la actualidad:

DOMINIO PSICOMOTOR

INDICADOR	DOMINIO NIVEL	TIPO DE INSTRUMENTO	
Participa en todos los momentos de el vals con entusiasmo y alegría 100%	Dominio : Psicomotor Nivel : Percepción	<u>ESCALA DESCRIPTIVA</u>	
		CONDUCTA	PUNTAJE
		Participa en todos los momentos con entusiasmo y alegría	100%
		Participa en todos los momentos con entusiasmo.	80%
		Participa en todos los momentos con alegría	60%

Prepara sus tareas .. en un tiempo de 20 minutos	Dominio : Psicomotor Nivel : Preparación	<div>ESCALA DE COTEJO</div> <table><tr><th>INDICADORES</th><th>SI</th><th>NO</th><th>PUNT.</th></tr><tr><td>Hace la introducción del trabajo</td><td></td><td></td><td>5</td></tr><tr><td>Desarrolla el tema dado</td><td></td><td></td><td>10</td></tr><tr><td>Realiza la conclusión del tema</td><td></td><td></td><td>5</td></tr><tr><td colspan="3"></td><td>20</td></tr></table>	INDICADORES	SI	NO	PUNT.	Hace la introducción del trabajo			5	Desarrolla el tema dado			10	Realiza la conclusión del tema			5				20
INDICADORES	SI	NO	PUNT.																			
Hace la introducción del trabajo			5																			
Desarrolla el tema dado			10																			
Realiza la conclusión del tema			5																			
			20																			
Responde siempre a los ensayos explicados en clase	Dominio : Psicomotriz Nivel : Respuesta dirigida	<div>ESCALA NUMÉRICA</div> <p>Realiza los ensayos</p> <div>10080604020</div> <div>Siem- Gene- A Raras Nunca Pre ral - veces veces mente</div>																				
Organiza una defensiva de acuerdo a la técnica enseñada, debiendo ingresar un puntaje por lo menos de 70	Dominio: Psicomotor Nivel : Mecanización	<div>ESCALA DE COTEJO</div> <table><tr><th>INDICADORES</th><th>SI</th><th>NO</th><th>PUNT.</th></tr><tr><td>Se observa dominio de balón</td><td></td><td></td><td>40</td></tr><tr><td>Demuestra agilidad en los deslazamientos</td><td></td><td></td><td>30</td></tr><tr><td>Dirige el juego</td><td></td><td></td><td>30</td></tr><tr><td colspan="3"></td><td>100</td></tr></table>	INDICADORES	SI	NO	PUNT.	Se observa dominio de balón			40	Demuestra agilidad en los deslazamientos			30	Dirige el juego			30				100
INDICADORES	SI	NO	PUNT.																			
Se observa dominio de balón			40																			
Demuestra agilidad en los deslazamientos			30																			
Dirige el juego			30																			
			100																			
Participa en el baile con conocimiento, seguridad y destreza en 80%	Dominio : Psicomotor Nivel : Respuesta compleja	<div>ESCALA DESCRIPTIVA</div> <table><tr><th>CONDUCTA</th><th>PUNTAJE</th></tr><tr><td>Participa con conocimiento, seguridad y destreza</td><td>100%</td></tr><tr><td>Participa con seguridad y destreza.</td><td>80%</td></tr><tr><td>Participa destreza</td><td>60%</td></tr></table>	CONDUCTA	PUNTAJE	Participa con conocimiento, seguridad y destreza	100%	Participa con seguridad y destreza.	80%	Participa destreza	60%												
CONDUCTA	PUNTAJE																					
Participa con conocimiento, seguridad y destreza	100%																					
Participa con seguridad y destreza.	80%																					
Participa destreza	60%																					

Fuente: Presbítero Rafael Guivar.

DOMINIO AFECTIVO KRATHWOHL

INDICADOR	DOMINIO NIVEL	TIPO DE INSTRUMENTO												
Recepciona generalmente (2do. Nivel) el estímulo en la atención. Refleja Escala gráfica	Dominio : Afectivo Nivel : Recepción	<div><u>ESCALA GRÁFICA</u> Cumple con sus tareas en los plazos previstos.</div> <div><div>10080604020</div><div>Siem-PreGeneral - menteA vecesRaras vecesNunca</div></div>												
Colabora con sus compañeros en los trabajos señalados, debe ubicarse en el 3er. Nivel Escala Numérica	Dominio : Afectivo Nivel : Respuesta	<div><u>ESCALA NUMÉRICA</u></div> <table><tr><th>INDICADORES</th><th>5</th><th>4</th><th>3</th><th>2</th><th>1</th></tr><tr><td>Colabora con sus compañeros en los trabajos señalados</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> <div>CLAVE: 5: Excelente 4: Muy Bueno 3. Bueno 2: Regular 1: Deficiente.</div>	INDICADORES	5	4	3	2	1	Colabora con sus compañeros en los trabajos señalados					
INDICADORES	5	4	3	2	1									
Colabora con sus compañeros en los trabajos señalados														
Valora generalmente (2do. Nivel) el aporte de sus compañeros en las tareas. Escala Gráfica	Dominio : Afectivo Nivel : Valoración	<div><u>ESCALA GRÁFICA</u> Valora el aporte de sus compañeros</div> <div><div>10080604020</div><div>Siem-PreGeneral - MenteA vecesRaras vecesNunca</div></div>												

<p>Prioriza siempre (1er. Nivel) los valores en la realización de sus tareas.</p> <p>Escala Numérica.</p>	<p>Dominio : Afectivo</p> <p>Nivel : Organización</p>	<p><u>ESCALA NUMÉRICA</u></p> <p>Prioriza los valores en la utilización de sus tareas</p> <table><tr><th>INDICADORES</th><th>5</th><th>4</th><th>3</th><th>2</th><th>1</th></tr><tr><td>Prioriza los valores en la utilización de sus tareas</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> <p>CLAVE: 5: Excelente 4: Muy Bueno 3. Bueno 2: Regular 1: Deficiente.</p>	INDICADORES	5	4	3	2	1	Prioriza los valores en la utilización de sus tareas					
INDICADORES	5	4	3	2	1									
Prioriza los valores en la utilización de sus tareas														
<p>Asume siempre (2do. Nivel) la responsabilidad en todas sus tareas.</p> <p>Escala Gráfica</p>	<p>Dominio : Afectivo</p> <p>Nivel : Caracterización por un valor</p>	<p><u>ESCALA GRÁFICA</u></p> <table><tr><td>100</td><td>80</td><td>60</td><td>40</td><td>20</td></tr><tr><td>Siem- Pre</td><td>Gene- ral - mente</td><td>A veces</td><td>Raras veces</td><td>Nunca</td></tr></table>	100	80	60	40	20	Siem- Pre	Gene- ral - mente	A veces	Raras veces	Nunca		
100	80	60	40	20										
Siem- Pre	Gene- ral - mente	A veces	Raras veces	Nunca										

Fuente: Presbítero Rafael Guivar.

Estas taxonomías ofrecen ventajas en el proceso formativo que fortalecen a docentes y estudiantes:

- El alumno es consciente de su proceso de aprendizaje y del asentamiento del conocimiento y el desarrollo de sus habilidades.
- El docente tiene un concepto más concreto y detallado del proceso de aprendizaje del alumno, puede identificar rápidamente los puntos débiles y fuertes de los alumnos en cada nivel de aprendizaje y apoyar específicamente los problemas que le surjan al alumno en un determinado punto.

- Los alumnos pueden avanzar a su ritmo ya que superarán cada nivel según los tiempos que necesiten.
- Se fomenta el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad de juzgar y de evaluar del alumno a través de su propio conocimiento adquirido, así como de la observación directa y el análisis de los datos.
- Los alumnos terminan creando su propio conocimiento de forma activa y tangible, el conocimiento perdura así durante mucho tiempo.

B. La metodología indagatoria como soporte a las ciencias sociales.

La metodología indagatoria busca aprendizajes significativos en el desarrollo cognitivo del estudiantado. De esta manera y teniendo como premisa el desafiar procesos donde el aprender a aprender, se generan situaciones de aprendizaje en la medida en que a los estudiantes se les brinde el espacio para el aprender haciendo mucho más para las ciencias sociales, se les facilita para que reflexionen sobre sus propios aprendizajes y puedan en sus análisis integrar de manera pertinente una serie de elementos que le permitan luego recordar y evocar esos conocimientos.

Mediante la utilización de los cinco sentidos, el ser humano desarrolla habilidades que le permiten ser actores de sus propios aprendizajes. Por ende, se busca una educación polivalente centrada en la conciencia que capacite a los discentes a dar respuestas equilibradas, constructivas, enfocadas en lo funcional, en lo futuro, lo perenne y lo circunstancial.

“Si algo tienen en común los científicos y los niños es su curiosidad, sus ganas de conocer y de saber más; de jugar con el mundo y sacudirlo para que caigan todos sus secretos” (Charpack, 2006). El autor de esta cita propone desde su pensamiento, una educación desafiante que confiera habilidades como el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis, elementos cruciales para enfrentar la realidad vertiginosa y las

complejas decisiones que nos presenta la sociedad actual. George Charpack, Premio Nobel de Física, 1992, es el creador del Programa “La Main a la Pate”, (Las manos en la masa) programa propuesto para la puesta en práctica de la metodología indagatoria, la cual promueve una enseñanza que no sea repetitiva ni mucho menos memorística, sino más bien, una educación basada en la observación, la experimentación, la argumentación y el razonamiento.

La metodología indagatoria busca acercar dos mundos; el científico y el escolar con el propósito de fortalecer los aprendizajes del estudiantado en las diversas disciplinas. Las ideas del constructivismo y el aprendizaje significativo son la base para esta metodología que se implementa por medio de diversos programas con la premisa de que la mejor manera de “aprender ciencia es haciendo ciencia”. Es decir; aprender haciendo.

Desde ese punto de vista, (Pimienta, 2008,) menciona que: “Aprender a aprender será una de las más importantes competencias del siglo XXI, puesto que, en un mundo con tanta disponibilidad de información, será necesario contar con herramientas para organizar tal información y, sobre todo, darle un sentido especial, es decir, se trata de lo que los expertos llaman construir significados personales. Por tanto, parece indicarse que no es lo que se enseña lo importante, sino cómo se enseña lo que marca la diferencia. De ahí que sea trascendental en este proceso que las niñas, los niños y jóvenes sean protagonistas de su propio aprendizaje, y no simples espectadores o reproductores de los procesos.

Coll, (1999) propone que “Si aceptáramos que la enseñanza es exclusiva o fundamentalmente una actividad rutinaria, estática y más bien estereotipada, no necesitaríamos teorías de esas características, en ese caso, las recetas e instrucciones serían lo más adecuado. Pero ya sabemos que enseñar es otra cosa, y que los planes cerrados rara vez se adecúan a las necesidades de la situación”. Esto lógicamente refuerza la

idea de que se necesitan teorías y otros mecanismos creativos que provean de instrumentos necesarios a las y los estudiantes para el logro de una educación de calidad.

La indagación científica inicia con la recolección de información aplicando los sentidos humanos: ver, tocar, degustar, oler, escuchar. De manera que este método privilegia la experiencia, los conocimientos previos, hace uso de múltiples formas de saber, además de adquirir nuevas perspectivas de explorar temas, contenidos y preguntas.

C. Crítica a los modelos propuestos.

La evaluación por su misma naturaleza sistémica ha permitido que se desarrollen en torno a ella una serie de estructuras de entorno cuantitativo; para empezar podemos afirmar que los modelos de Tenbrink, Chadwick, Palomino y Colotto poseen un "marco tecnocrático" debido a que secuencian el proceso desde un aparente preliminar que es insumo del mismo: Planeamiento de la evaluación donde se genera la secuencia de fases o etapas mediante las cuales dicho proceso va a ejecutarse; generalmente se da el establecimiento de los objetivos, luego la obtención de datos, el procesamiento de los mismos y la comunicación de los resultados.

Esta secuencia, como se puede apreciar, está individualizada, debido a que no podemos determinar la interrelación entre los componentes de las mismas, además de no definirse claramente el contexto de aplicación. Los autores de estos modelos muestran el proceso de manera desarticulada del contexto y de los sujetos de la evaluación, preocupándose solamente de los resultados y su cuantificación, descuidando el aspecto de la integralidad del proceso (Ocrospoma, 2003).

Los modelos cualitativos destacan mucho las circunstancias contextuales como es el caso de STAKE donde el ambiente natural tiene obvias influencias sobre el proceso. El análisis de POSNER pretende añadir el estatuto ideológico social implícito como un "ente norteador" del proceso, siendo EISNER el que complementa esta visión, añadiendo el rol interpretativo del evaluador.

En este sentido los modelos cualitativos en vez de preocuparse por el objeto de la evaluación, se preocupan por el sujeto del mismo, desconociendo la relación que puede existir entre ambos y que de una manera u otra condiciona eficientemente la dinámica del proceso. Es necesario aclarar que ambos paradigmas de la evaluación, recurren a la metodología de obtención de resultados, siendo por tanto estructuras descriptivas y explicativas del proceso; ante esto es necesario presentar una alternativa teórica que analice dicho proceso y lo reconvierta en una forma cualitativamente superior, es decir surge la necesidad de intervenir dialécticamente para lograr dicho fin (Ocrospoma, 2003).

2.1.3. AREA DE INVESTIGACION EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL

El Proyecto Pedagógico Regional (PPR) se sustenta en un marco legal adecuado que permite poner en práctica las políticas sobre educación que a nivel internacional se evidencian y plantean y que además establecen referencias para desarrollar políticas educativas que contribuyan a formar a niños y jóvenes, no solo como ciudadanos peruanos, sino también como ciudadanos del mundo-, nacional, regional y local. Además de legitimar un proceso de construcción del currículo regional, como es nuestra intención, ofreciendo métodos y técnicas de mandato y control, junto a un marco normativo de planificación y ejecución expresado en niveles propios dentro del documento base.

El Proyecto Pedagógico Regional de Lambayeque, es un documento elaborado por un colectivo ex – profeso que ubica su estructura y función en el enfoque socio - formativo, asumido según el predominio de los fundamentos que lo sustentan. Este modelo de acuerdo a Tobón (2010) “entiende al currículo como un macroproceso sistémico en continuo cambio y autoorganización, como un acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, las Instituciones Educativas y de las personas, con respecto a la formación integral y el aprendizaje de competencias en las diferentes áreas de actuación, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico”.

Existe además una coherencia conceptual y metodológica que articula la Visión Educativa Regional, con el análisis socio-formativo, donde todas las personas en la región Lambayeque, desarrollan capacidades para enfrentar retos en un mundo diverso, globalizado y cambiante, contribuyendo al desarrollo humano sostenible de la región y del país (Proyecto Educativo regional, 2006). Participan de una educación integral, de calidad, innovadora con equidad e interculturalidad que se desarrolla en forma descentralizada y democrática, en el marco de la ética y la participación comprometida con el Estado y la Sociedad Civil. Desde el punto de vista de los objetivos e intenciones del Proyecto Pedagógico Regional, este modelo favorece enunciar los objetivos y propósitos educativos, como competencias y capacidades generales, lo cual permite concretizarlos de manera flexible y considerando que “las capacidades se encaminan siempre hacia la resolución de problemas, y no como el entrenamiento en situaciones ya establecidas.

La finalidad del currículo no es formar expertos en un campo específico, sino más bien formar ciudadanos responsables capaces de actualizarse y superarse constantemente. Es coherente con este modelo, la incorporación de valores y actitudes específicas en todas las áreas,

grados, ciclos y niveles, de manera transversal y continua durante todo el proceso educativo.

En la evaluación también se asume una óptica más amplia de la participación de los actores educativos, tanto así que los propios estudiantes se involucran activamente en el proceso de recoger información y analizarla para emitir juicios y tomar decisiones. (PPR, 2014)

El PPR: Holístico y flexible

El PPR resta diseñado en un enfoque holístico, en el que se evidencia una forma de ver las cosas en su totalidad y en su complejidad, pero de la misma forma, han de apreciarse interacciones, particularidades y procesos finos; que, por lo regular, no se perciben si los aspectos que conforman el todo se estudian por separado. Una vez que se reconocen estas especificidades y el todo, es posible organizar el trabajo optimizando esfuerzos y reduciendo riesgos en un sentido sistémico. En el campo educativo, relacionado con los aprendizajes, entendemos que aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual. En el campo educativo y curricular, el enfoque Holístico genera un replanteamiento del proceso educativo:

- Una relación interdisciplinar y transdisciplinar de cualquier área del conocimiento.
- Los saberes son comprendidos como saberes abiertos e interdependientes del Diseño o Proyecto Curricular.
- Concepción simultánea y transversal en la estructura del currículo.
- Existencia de un diálogo de saberes, entre profesores y estudiantes de las distintas áreas curriculares, para completar una visión global de cualquier problema.

Es necesario reconocer que se ha de diseñar lineamientos educativos dinámicos y abiertos; una educación que cultive en los estudiantes una conciencia crítica de los muchos contextos de su vida moral, cultural, ecológica, económica, tecnológica, política, etc. Además, reconoce en ellos inteligencias que se expresan por medio de diversos estilos y capacidades y por tanto con diversos modos de conocer. (PPR, 2014)

Fundamentos curriculares del PPR.

El currículo es el conjunto de aprendizajes previstos e imprevistos que se deben programar y desarrollar para que los logren los estudiantes en un determinado período de estudios, que puede ser una clase, una unidad didáctica, un trimestre, un año lectivo, un ciclo o semestre, o un nivel educativo. Igualmente, al terminarse un área curricular, una asignatura, un curso o un taller.

El diseño curricular que es un resumen de los aprendizajes básicos previstos o intenciones educativas que se espera alcancen los estudiantes y alumnas. Es el resultado de la programación o planificación curricular, por ejemplo, el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, el Diseño Básico Curricular de la Educación Básica Alternativa, los Diseños Curriculares Básicos de la Educación Superior Pedagógica los proyectos curriculares regionales, los proyectos curriculares de las instituciones educativas, los programas por área de aprendizaje, las unidades didácticas y los esquemas significativos de aprendizaje. Actualmente, se incluyen las Rutas de Aprendizaje, los Mapas de Progreso y los ocho aprendizajes fundamentales del Marco Curricular en construcción. También se conocen como tales a los documentos curriculares que se programan en la educación técnica y superior, tales como: los módulos técnicos, las ocupaciones o cursos modulares, los currículos profesionales y los sílabos. (PPR, 2014)

La ejecución curricular que se refiere al proceso pedagógico mismo, el cual se concreta en la relación interactiva e intersubjetiva entre los docentes que enseñan y los estudiantes que aprenden. Se pone en acción el potencial del diseño curricular. Se movilizan los medios educativos a través de estrategias metodológicas para la motivación, adquisición, transferencia, comprobación, retroalimentación y evaluación de los conocimientos, capacidades mentales y motrices, así como los valores y las actitudes: Todo ello de manera integrada y dinámica en una visión holística de los hechos de la vida. Es la dimensión trascendente del currículo donde se juega la producción de los aprendizajes significativos, en una propuesta metodológica para la diversidad. (PPR, 2014)

La evaluación curricular que tiene que ver con la verificación si el diseño y la ejecución curricular estuvieron bien concebidos en función de los niños, niñas, jóvenes y adultos. Un ejemplo es cuando en un área o asignatura más del 50% desaprueba un examen, o cuando al final de un período de estudios un porcentaje elevado de estudiantes reprueba un área curricular, asignatura, curso, módulo o taller. Generalmente se les carga la culpa a los propios estudiantes o los padres de familia. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que el desempeño docente puede influir favorable o desfavorablemente en los resultados de aprendizaje, cuando desarrolla competencias muy altas, metodologías inadecuadas. Del mismo modo, cuando utiliza instrumentos de evaluación -no confiables ni válidos- porque fueron mal elaborados y/o por la ausencia de un vínculo consistente entre maestro y pupilo. (PPR, 2014)

Según Posner no se tiene uno sino cinco currículos simultáneos para tener en cuenta: el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extra currículo. El currículo oficial, currículo escrito o intencional, está documentado en carteles de alcances y secuencias de contenidos, programas curriculares, sílabos, unidades de aprendizaje y planes de sesiones de aprendizaje. Su propósito es que los profesores cuenten con

una base para el desarrollo de las sesiones de enseñanza–aprendizaje. También sirve a los directivos como un sustento para supervisar, monitorear y acompañar a los profesores para hacerles notar sus aciertos y errores en sus prácticas pedagógicas, lógicamente, en un contexto de liderazgo y compromiso educativo.

El currículo operacional tiene dos aspectos; (1) El contenido incluido y enfatizado por el profesor en clase, es decir, lo que el profesor enseña o desarrolla, y (2) Los resultados de aprendizaje sobre los cuales los estudiantes deben responder, es decir, lo que debe ser logrado. El primero es indicado por el tiempo que el profesor asigna a los diferentes contenidos y a los tipos de aprendizaje, o sea, el currículo enseñado; y el segundo es el verificado por las pruebas dadas a los estudiantes, es decir, el currículo probado o logrado. (PPR, 2014)

El currículo oculto generalmente no es reconocido por los directivos y maestros de las instituciones educativas, aunque puede tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes que cualquier otro currículo oficial, intencional u operacional. Los mensajes del currículo oculto se relacionan con temas de sexo, clase, etnia, cuerpo, tamaño y cultura, entre otros. Tiene una gran importancia por su impacto positivo o negativo en la formación integral de los estudiantes. Involucra mensajes, gestos, valores, silencios, actitudes que, de manera imprevista, espontánea, consciente y subconsciente, que se ponen en juego en el vínculo profesor-estudiante durante los distintos procesos pedagógicos. Es permanente durante el año escolar en función de los sucesos de actualidad del entorno social, económico, cultural, político, ecológico y productivo. (PPR, 2014)

El currículo nulo está conformado por temas de estudio no enseñados, y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las que son ignorados. El currículo después de la jornada

escolar (currículo que se desarrolla después de la jornada escolar) comprende todas aquellas experiencias programadas por fuera de las aulas convencionales. Contrasta con el currículo oficial o intencional en virtud de su naturaleza prevista o imprevista y que responde a la participación voluntaria de los estudiantes. No se trata de un currículo oculto o no previsto, sino de una dimensión reconocida abiertamente en la experiencia escolar. (PPR, 2014)

Aunque pareciera menos importante que el currículo oficial o escrito, en muchos casos, es mucho más significativo. Son parte sustantiva del currículo escolar y, actualmente, se les llama actividades curriculares fuera de las jornadas escolares o especiales. Y es que, en realidad, ahora, ya no se acostumbra hablar de aprendizajes formales, no formales e informales porque todos ellos se dan tanto en el aula, como en todos los espacios dentro y fuera de las instituciones educativas. Por ejemplo: son actividades del currículo: los campeonatos deportivos, las actuaciones artísticas, las excursiones, los concursos, los proyectos de ayuda social, las ferias de ciencias, las ceremonias cívicas y religiosas, los talleres de arte, los juegos florales, las acciones pastorales, etc. Estas acciones no constituyen un complemento o algo extra, por el contrario, son muy importantes en la formación integral de los educandos.

Categorías organizativas del Proyecto Pedagógico Regional.

Competencias de aprendizaje:

Son logros educativos, que se expresan mediante desempeños eficientes y éticos, los cuales consideran de manera integrada y dinámica el desarrollo de capacidades mentales y motrices, conocimientos, así como valores y actitudes. Un currículo basado en competencias comporta la formación en aprendizajes que tienen como característica fundamental de ser aplicados o transferidos en contextos concretos diferentes. Lo esencial de la competencia es su carácter funcional ante cualquier

situación nueva, conocida o prevista. La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos científicos, humanísticos y/o tecnológicos interrelacionados con capacidades y actitudes. Se entienden como actuaciones integrales -por ejemplo- cuando el estudiante reconoce, describe, interpreta, argumenta y resuelve, con creatividad y responsabilidad, problemas del contexto que lo rodea, lógicamente, integrando el saber ser, el saber estar y convivir, el saber hacer y el saber conocer. (PPR, 2014)

En un currículo pertinente y moderno las competencias permiten a varones y mujeres participar en la sociedad moderna y resolver problemas de carácter práctico en los diferentes ámbitos del quehacer cotidiano. En éste contexto es necesaria una educación básica, técnica y superior que contribuya al desarrollo de competencias que sirvan para vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja, la cual requiere indudablemente personas competitivas que desarrollen procesos cognitivos complejos para apropiarse y transformar (en un marco ético-moral) los conocimientos cambiantes de la sociedad global y los saberes de nuestra diversidad nacional. Se trata de aprender a ser saludables física, mental y social; buenos ciudadanos con valores y actitudes; productivos con eficiencia; y, en conjunto ser competitivos para el bienestar individual y colectivo de la humanidad.

Veamos algunos ejemplos de competencias: comprende, maneja y valora críticamente conceptos científicos, humanísticos y tecnológicos vinculados a las distintas áreas de la comunicación social; edita con creatividad y juicio crítico un informe televisivo sobre el impacto democrático de la revocatoria; expresa y redacta correcta, creativa y críticamente de manera escrita y audiovisual textos periodísticos en la lengua española.

También lo son: resuelve problemas con perseverancia que impliquen la utilización de sumas y restas con números hasta 9999; clasifica y ordena en una pirámide alimenticia alimentos de su lonchera, según su utilidad, emitiendo juicios de valor; desarrolla creativamente campañas de publicidad y propaganda para entidades gubernamentales, no gubernamentales y privadas en los ámbitos institucionales, locales, regionales, e internacionales. Todas ellas consideran capacidades, conocimientos, así como valores y actitudes. Debemos hacer notar que capacidad es un componente fundamental de toda competencia de aprendizaje. (PPR, 2014)

Capacidades

Una capacidad es un proceso cognitivo complejo mental o motriz para apropiarse y transformar los conocimientos. Las capacidades, se conocen también como habilidades o destrezas. No son conceptos distintos. Si bien hay fundamentales y comunes, es necesario puntualizar que éstas dependen de la especificidad de cada área curricular, asignatura, taller. Existen capacidades de áreas curriculares instrumentales y formativas (actualmente son matemática, comunicación, inglés, educación física y deportes, arte y tecnologías de la comunicación e información) que son indispensables para desarrollar capacidades de otras áreas o asignaturas específicas. Así por ejemplo, para el entendimiento de problemas, hechos históricos y naturales es clave desarrollar el pensamiento comprensivo que es consustancial al área de Comunicación; para la solución de situaciones de la vida personal, familiar, ciudadana y laboral es vital poner en práctica la capacidad de resolución de problemas que es inherente al área de Matemáticas; para investigar saberes sobre ciencias naturales y sociales se requiere dominar capacidades referidas a las TICs, y, algo importante, es que para observar y operar materiales y equipos en las experiencias de ciencias naturales se requieren desempeños motrices finos que están vinculados al área de la Psicomotricidad y la Educación Física. (PPR, 2014)

Los pensamientos complejos pueden integrar varias o todas las capacidades específicas que se mencionan: observación, comprensión, análisis, síntesis, creatividad, enjuiciamiento crítico y desempeño propositivo. La programación de las capacidades en los diseños curriculares debe hacerse teniendo en cuenta las características del pensamiento según grupos etarios, las inteligencias múltiples cognitivas, la teoría del aprendizaje significativo, la transferencia y aplicación de los aprendizajes, los procesos metacognitivos y autoevaluativos, la exploración y el descubrimiento, las metodologías científicas y las áreas integradas.

Conocimientos:

Pueden ser humanísticos, científicos y tecnológicos que evolucionan continuamente en el contexto de la sociedad global y la diversidad nacional. Estos contenidos temáticos o conceptuales varían de acuerdo a los ámbitos donde interactúan los estudiantes y alumnas. Actualmente para una mayor comprensión de los niños, niñas, adolescentes y adultos es preferible, en la formación básica, integrarlos en áreas como, entre otras, Ciencia Tecnología y Ambiente; Historia, Geografía y Economía; y, Persona, Familia y Relaciones Humanas. No existe una sola conceptualización de conocimiento. Desde el punto de vista de la Teoría Psicogenética de Piaget podríamos considerarlo como sensomotriz, pre operativo, operativo y formal; no obstante, existen varias perspectivas desde el estudio de la Filosofía. La rama de la ciencia que estudia el conocimiento es la epistemología o teoría del conocimiento. El conocimiento ha estado presente desde el comienzo de la de la humanidad. (PPR, 2014)

Actualmente con el avance de las ciencias, de la tecnología y de la información, en una sociedad cada vez más digitalizada, interconectada y globalizada, las posibilidades de socialización del conocimiento son

crecientes. Lo cual las instituciones educativas no pueden obviar y mucho menos los currículos escolares y profesionales.

Valores y Actitudes:

Los valores son principios que nos permiten orientar -con convicciones trascendentes- el desempeño personal, familiar, estudiantil ciudadano, profesional y laboral del ser humano. Están referidos a necesidades humanas y representan ideales, sueños y aspiraciones, con una importancia independiente de las circunstancias. (PPR, 2014)

Los valores valen por sí mismos. Son importantes por lo que son, lo que significan, y lo que representan, y no por lo que se opine de ellos. Los valores y las actitudes están íntimamente vinculados. Las actitudes son disposiciones para actuar de acuerdo a los valores asumidos e interiorizados por la persona y un colectivo humano. Son la base para que las personas vivan en comunidad y generen relaciones interpersonales y grupales, en el marco de una convivencia democrática, con paz y normas establecidas. Estos son algunos valores que hay que considerar en la programación de diseños curriculares: solidaridad, veracidad, honestidad, justicia, tolerancia, responsabilidad y libertad.

Logros educativos

Son los resultados de aprendizaje que debe alcanzar básicamente un estudiante en una modalidad, nivel, ciclo o grado de estudios. También se formulan para un área, unidad y sesión de aprendizaje. Deben incluirse en diseños nacionales, regionales, locales y de institución educativa. Son competencias de aprendizaje que se deben lograr en el marco de un currículo flexible, abierto y contextualizado. Para tal fin, actualmente, deben tomarse en cuenta los propósitos educativos al 2021 y los ocho aprendizajes fundamentales del marco curricular en construcción del Ministerio de Educación.

Es importante que haya claridad de los logros educativos (competencias) que se quieren obtener. Si el maestro interviene activamente, con convicción y compromiso, en la formulación del Proyecto Curricular de la Institución Educativa, en los carteles de alcances y secuencias y, naturalmente, en sus programas anuales y sílabos, sin duda, habrá mayores posibilidades de ejecutarlos en la práctica pedagógica cotidiana.

Antes el conjunto de aprendizajes se agrupaba en lo que se denomina el Perfil Educativo, el cual ha devenido en desuso porque generalmente expresa- en una concepción rígida- características o saberes que debe obtener “un estudiante supuesto”. ¿Cuál, el de Lima, el de Miraflores, o el de Paita? Actualmente, se recomienda hablar de logros educativos o competencias de aprendizajes, que, en líneas generales, con carácter básico deben alcanzar los estudiantes a quienes va dirigido. Sin embargo, en la educación técnico profesional y superior si resulta pertinente formular perfiles profesionales en función de competencias específicas de cada ocupación o carrera profesional. (PPR, 2014)

Plan de estudios:

Es el conjunto de áreas, asignaturas y/o talleres con su respectiva carga horaria. Instrumenta los logros educativos formulados de un nivel o ciclo educativo. En el caso de una ocupación o curso modular es el conjunto de módulos técnicos que responden a un perfil técnico-profesional. En la educación superior son todas las asignaturas o talleres, por ciclos o semestres de estudios, teniendo en cuenta las competencias del perfil profesional específico. En la educación básica, en concordancia con la Ley General de Educación, el director de la institución educativa tiene la facultad de incluir áreas o talleres electivos de acuerdo a su realidad específica. Una manera de poner en práctica la autonomía de la escuela es que el director ejerza su empoderamiento para definir un currículo contextualizado y diversificado, que las autoridades y funcionarios de las UGEL están obligados a respetar, sin mediar ninguna autorización.

Carteles de alcances y secuencias:

En un Proyecto Curricular Institucional (PCI) es conveniente formular carteles de alcances de las competencias, capacidades y conocimientos siguiendo una secuencia de menor a mayor complejidad por áreas, considerando todos los niveles educativos que tiene el colegio. En la educación superior se habla de “malla curricular” que establece la secuencia de asignaturas afines para establecer requisitos para su aprendizaje. En este caso, debe formularse antes del plan de estudios respectivo de la carrera profesional. Este elemento del diseño curricular debe ser trabajado, en equipo y con rigurosidad técnica, por todos los docentes de un equipo académico especializado. En el caso que la institución tenga tres niveles educativos debe considerarse los aprendizajes desde inicial hasta quinto grado de secundaria. (PPR, 2014)

Estructura curricular básica:

Describe las competencias de aprendizaje de un área curricular, taller, modulo o asignatura. Cada una de ellas con sus respectivas capacidades y conocimientos. Es recomendable que para cada unidad se formule la o las competencias respectivas con los contenidos mencionados. Los valores es conveniente que se expliciten para todo el curso, o también al final de cada unidad, según las peculiaridades de cada institución de enseñanza.

Metodologías y actividades de aprendizaje:

Esta parte de los diseños curriculares tiene que ver con los métodos que son: inductivo, deductivo, analítico e hipotético-deductivo. Igualmente se deben tener en cuenta las diferentes estrategias o técnicas que pueden ser expositivas, comunitarias, bibliográficas, audiovisuales y experimentales en el marco de un enfoque pedagógico integral. Naturalmente que para desarrollar metodologías activas y creativas es fundamental utilizar medios y espacios educativos pertinentes según las características de cada área curricular. En los programas anuales y

sílabos es conveniente incluir actividades de aprendizaje que precisen las estrategias y medios didácticos específicos. (PPR, 2014)

Cronograma:

Establece la distribución del tiempo en un año escolar o ciclo académico para el desarrollo de los contenidos curriculares y las actividades educativas previstas en el programa anual o silabo. También se incluye cuando se diseña una unidad de aprendizaje.

Evaluación:

Se evalúan los contenidos que son las competencias, las capacidades mentales y motrices, los conocimientos, así como los valores y actitudes. Para tener claridad del cómo evaluar se precisan criterios de evaluación que son constructos hipotéticos, variables, que pueden expresar una competencia, una capacidad, una capacidad seguida de conocimiento, o un organizador temático. Para cada criterio se formulan indicadores que son señales, evidencias, indicios, consecuencias observables que en su conjunto permiten evaluarlo. Es recomendable utilizar diversos instrumentos de evaluación para acopiar la información sobre los logros, avances y dificultades de aprendizaje de los estudiantes. (PPR, 2014)

Adicionalmente es conveniente formular matrices de evaluación. Cada una de ellas es una herramienta de planificación para formular instrumentos para una sesión o clase, una unidad didáctica o un período de estudios. Facilita dar explicaciones sobre las razones que determinan un calificativo literal o numérico. En su elaboración se consideran: competencias, criterios, indicadores, pesos porcentuales de acuerdo a la complejidad del indicador específico, número de ítems y puntajes. Además, hay que tener en cuenta las escalas de calificación que correspondan.

El programa anual de área:

Es el diseño curricular de un área de aprendizaje en la educación básica. Se aconseja incluir: datos generales, unidades de aprendizaje con su respectiva competencia o competencias, capacidades, conocimientos, valores y actitudes, actividades de aprendizaje y cronograma para cada unidad. Al final considerar criterios (con sus respectivos pesos) e instrumentos de evaluación, así como las referencias bibliográficas y virtuales para los estudiantes. (PPR, 2014)

La sesión de aprendizaje

Si el maestro tiene claridad de lo que el estudiante debe aprender en la clase, esto va a ser clave para su desempeño docente. Por eso, es fundamental que en una sesión de aprendizaje se determine con precisión el logro(s) educativo(s) específicos que deben alcanzar los estudiantes (Competencia(s) de aprendizaje). En una sesión se deben desarrollar los siguientes momentos:

a.- La motivación inicial:

Se recomienda comenzar la sesión de aprendizaje planteando a los estudiantes preguntas introductorias para ir generando disonancia cognitiva y afectiva. Y luego escuchar las diversas respuestas (que no deben afirmarse ni negarse) para generar una situación problemática en cada estudiante.

Se pueden desarrollar, igualmente, algunas experiencias concretas que permitan problematizar e introducir la clase. Es indispensable que en este momento el estudiante sienta la necesidad de experimentar, indagar, explorar, trabajar, afrontar situaciones, hacer trabajos y averiguar las respuestas que los saquen de su disonancia para que al final alcancen momentáneamente el equilibrio cognitivo y afectivo (satisfacción de haber logrado el aprendizaje en sí mismo). Antes de entrar a la adquisición es conveniente formular o enunciar el propósito de la sesión de aprendizaje.

Indudablemente la motivación tiene que mantenerse permanentemente en toda la sesión de enseñanza- aprendizaje.

b.- La adquisición

Ahora corresponde desarrollar las actividades (lingüísticas, experimentales, artísticas, sociales, físicas, audiovisuales, bibliográficas, tecnológicas, etc.) para alcanzar los aprendizajes. En las actividades de adquisición se desarrollan capacidades motoras y mentales, valores y actitudes, así como los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos que se espera logren los niños, niñas, adolescentes o adultos participantes. Los estudiantes en toda la sesión de aprendizaje, pero fundamentalmente en este momento, deben desarrollar su pensamiento comprensivo, analítico, creativo y crítico. Además de los aprendizajes previstos se producen los aprendizajes no previstos en la planificación. (PPR, 2014)

c.- La comprobación y retroalimentación

Luego de haber desarrollado la adquisición de los saberes es necesario comprobar si los estudiantes aprendieron. Para el efecto, se recomienda utilizar cuestionarios, debates, ejercicios, problemas, actividades prácticas, preguntas, etc. para verificar si lo aprendido es significativo y útil. Por eso, las acciones de comprobación deben ser de transferencia o aplicación de los saberes obtenidos a situaciones nuevas o parecidas. Simultáneamente el docente a partir de la verificación de los aciertos y errores de los estudiantes le corresponde desarrollar el proceso de retroalimentación según lo que corresponda, en un marco de superación y no de descalificación. Debe tener presente que el error es el motor para aprender e investigar.

d.- El afianzamiento, enriquecimiento, ampliación o remediación

Se dan cuestionarios, investigaciones, ejercicios, problemas, etc. para afianzar, enriquecer, ampliar o remediar los aprendizajes. En el lenguaje común de los maestros y padres de familia se les denomina tareas, las cuales debe ser cortas y útiles. (PPR, 2014)

AREA: IDENTIDAD CULTURAL REGIONAL

Nuestra identidad se forma dentro de nuestra cultura con aporte de la transculturación de interculturalidad, lo que deviene en que nos formamos ciudadanos con idiosincrasia diferente, lo que esta propuesta nos conlleva a desarrollar una identidad para la integración. De esta manera nos permite curricularmente desarrollar un proceso educativo que promueva la integración sociocultural de los estudiantes y de la escuela.

La identidad personal no es algo acabado, es una construcción permanente, para reafirmar nuestra identidad como lambayecanos, es necesario reconocernos como una región pluricultural y también multilingüe. La meta de la educación debe ser la de fomentar la competencia intercultural, es decir promover el desarrollo de habilidades para comunicarnos entre mundos lingüísticos y culturales diferentes. (PPR, 2014)

Entender la identidad regional, significará que el estudiante haya llegado a formarse sabiendo convivir con el otro, teniendo como igual con el otro, pero dentro de un contexto de convivencia mutua de respeto. Se aspira a formar ciudadanos comprometidos como miembros de una sociedad diversa y con un profundo sentimiento de peruanidad.

AREA: INVESTIGACION PARA LA VIDA

Investigar significa formar a nuestros estudiantes con una cultura investigativa, que le permita estar preparado desde una investigación básica hasta una investigación completa, formándolo con un conocimiento de causa, que conozca los procesos del conocimiento de los aprendizajes como para llegar a la creación e innovación, el estudiante tiene que haber aprendido: a memorizar o conocer, comprender, aplicar, analizar y evaluar, de tal manera que la investigación sea parte de su vida diaria, pero de una forma sistemática que permita un orden para que sus resultados, le permitan una verdadera formación en la vida y para la estudiantil, llegando a tener una formación suficiente para asumir los retos que le depara la vida familiar, estudiantil y profesional. (PPR, 2014)

AREA: CULTURA EMPRENDEDORA

Se quiere que el estudiante posea conocimientos con convicción, con mística para crear empresa, pero también la mística en todas las áreas de su formación, porque queremos un estudiante que tenga bases sólidas, para emprender cualquier actividad que le permita superarse, formando un estudiante que tenga: iniciativa, persistencia, compromiso, eficiencia y eficacia, para generar creatividad, etc., llegando el estudiante a alcanzar su desarrollo personal y social. (PPR, 2014)

ENFOQUE DE EVALUACIÓN: CRITERIOS, INDICADORES Y MATRIZ DE EVALUACIÓN

Se concibe a la evaluación como un *acto educativo* expresado a través de un proceso sistemático y permanente de identificación, valoración de logros de aprendizajes, de avances en el desarrollo de capacidades y el reconocimiento de dificultades que presentan los estudiantes en una determinada situación educativa. Esto implica que los docentes construyan estrategias considerando las formas de aprender (observación, socialización, manejo de materiales concretos, lecturas, investigaciones, elaboración de esquemas, matrices, cuadros, mapas conceptuales, etc.); los ritmos de aprendizaje; capacidades para utilizar lo aprendido y los tipos de aprendizaje. En él confluyen y se entrecruzan dos funciones distintas: una pedagógica y otra social. (PPR, 2014)

- **Pedagógica.** Inherente a la enseñanza y al aprendizaje, permite observar, recoger, analizar e interpretar información relevante acerca de las necesidades, posibilidades, dificultades y aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para organizar de una manera más pertinente y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorar los aprendizajes.
- **Social.** Permite la verificación de las capacidades de los estudiantes para el desempeño de determinadas actividades y tareas en el escenario local, regional, nacional o internacional.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

La evaluación a aplicar tendrá las siguientes características (PPR, 2014):

- Naturaleza *formativa*, ya que es donde estudiantes y profesores aprenden de sus aciertos y errores; contribuye por consiguiente a la mejora de los procesos pedagógicos.
- *Personalizada*, porque establece valoraciones del progreso de los aprendizajes en función de sus competencias y criterios de aprendizaje establecidos (Evaluación Criterial).
- De carácter *flexible* porque considera la diferenciación en relación a las formas de aprendizaje diversas de los estudiantes.
- Es *informativa* porque permite la toma de decisiones pertinentes y oportunas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Es *continua* porque considera todos los momentos de los actos educativos intencionales.
- Es *participativa*, ya que los estudiantes serán involucrados en el proceso de su propia evaluación (autoevaluación) y la evaluación de sus pares (co-evaluación). Esto facilitará en los estudiantes seguridad, confianza y optimismo, permitirá el aprender a aprender y podrán ellos mismos formular sus estrategias para lograr aprendizajes significativos.

La matriz de evaluación:

Es una herramienta de planificación para formular instrumentos de evaluación para una sesión o clase, una unidad didáctica o un período de estudios. Facilita dar explicaciones sobre los logros, progresos y dificultades que determinan un calificativo literal o numérico. En su elaboración se consideran: competencias, criterios, indicadores, pesos porcentuales de acuerdo a la complejidad de ese aprendizaje específico, número de ítems y puntajes. Si el instrumento es único se explicita su nombre. En caso que en la prueba escrita se incluyan preguntas que corresponden a diferentes tipos de instrumentos, esto debe ser precisado en una columna adicional

ESCALAS DE CALIFICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

La escala de calificación en Educación Inicial es literal y descriptiva, tiene tres escalas: A (logro previsto), B (en proceso) y C (en inicio).

En Educación Inicial se promueve que los padres de familia apoyen la formación de sus hijos acompañándolos en casa. El “Informe de mis Progresos” es un instrumento que va a permitir a los padres conocer el proceso de aprendizaje de sus hijos y con orientaciones claras que les permitirá apoyarlos. Por eso es importante que los docentes conozcan la apreciación y valoración que los padres de familia tienen sobre sus hijos y su proceso educativo, para acompañarlos y comprometerlos con su educación.

NIVEL EDUCACIÓN SECUNDARIA		NIVEL EDUCACIÓN SECUNDARIA		
TIPO DE CALIFICACIÓN	TIPO DE CALIFICACIÓN	ESCALA DE CALIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN	
NÚMERICA Y DESCRIPTIVA	NÚMERICA Y DESCRIPTIVA	Excelente	20 - 18	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
		Bueno	17 - 14	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
		Regular	13 - 11	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
		Desaprobado	10 - 00	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Fuente: Proyecto Pedagógico Regional 2014.

2.2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Cardozo Romero, Juan Francisco “Desarrollo de un modelo de evaluación del desempeño del docente y la estrategia para su aplicación en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Señor de Sipán”. 2008 Lambayeque. Tesis Doctoral Universidad Lambayeque, nos permite recoger información sobre un modelo de evaluación, pero orientado al desempeño del docente, que, para lograr sus propósitos, puede adoptar múltiples formas. Esta investigación evidencia que, aunque cada autor procede a realizar clasificaciones diferentes, existe un acuerdo generalizado en torno a algunas categorías relativas a los tipos de evaluación. Así, se considera que ésta puede ser *continua o puntual*, según que la efectúe el profesor de forma regular en su clase o bien sea el resultado de una prueba o examen realizados de forma aislada. La evaluación continua es generalmente una evaluación *interna* en tanto que es el mismo profesor que imparte la enseñanza quien la realiza. En el caso de la evaluación *externa* dicha coincidencia no se produce, el evaluador es alguien no implicado en el proceso de enseñanza donde sus indicadores tienen alguna relación con el presente trabajo.

Tejada Campos, Jorge Nelson “Evaluación de la Calidad del proceso docente educativo en la facultad de educación de la Universidad Nacional de Cajamarca”. 2002 Lambayeque. Tesis Doctoral Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo en Lambayeque, nos permite recoger información referente a la evaluación, pero referente a la calidad dentro del proceso docente educativo, enfocado en parte del estudio de competencias. En este sentido la evaluación del nivel de competencia curricular de los estudiantes supondría descubrir las capacidades conseguidas para acometer nuevos objetivos educativos y aprender nuevos contenidos de aprendizaje (dentro de una concepción constructivista del aprendizaje). Es por esto por lo que los centros educativos, tienen que establecer los criterios de evaluación de ciclos o áreas tomando como punto de partida los establecidos por las

administraciones con competencias en materia educativa, su aporte es significativo en cuanto sienta las premisas de una evaluación de calidad que se optara en el modelo a presentar.

Calderón Infantes, Ulises “Modelo de Evaluación basado en los paradigmas evaluativos para valorar la calidad de los informes de tesis elaborado por los estudiantes de maestría en Educación de la escuela de post grado de la Universidad Nacional de Trujillo”. 2008 Trujillo. Tesis Doctoral Universidad Nacional de Trujillo, nos permite obtener información fáctica de la evaluación cuantitativa y cualitativa pero referente a los informes de tesis, La importancia a este nivel radica en la selección de actividades, de manera que sean realmente fuente de interrogantes que exijan la toma de decisiones y la comunicación. Por su parte, el papel del docente de investigación o asesor radica en la selección de este material, a nivel de bibliografía especializada y pertinente debidamente individualizada, guías o apuntes elaborados por el profesor, lecturas complementarias, material interactivo computacional, también se podría incluir a este nivel las clases de ayudantía o asesoría que el docente y el ayudante realizan en su horario de atención de alumnos útil para el presente trabajo en tanto nos ayuda con la caracterización cuantitativa y evaluativa de la evaluación.

III. METODOLOGÍA

3.1. HIPÓTESIS

Si se aplica un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en la Indagación-Investigación para el cuarto grado de Educación Básica Regular en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Nacional San José entonces servirá de soporte para el Proyecto Pedagógico Regional de Lambayeque.

3.2. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

Definición conceptual:

Modelo de evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el Proyecto Pedagógico Regional: es una propuesta teórica de un modelo de evaluación con base científica y que contempla tres aspectos: teórico, práctico y técnico para evaluar los aprendizajes de la EBR – nivel secundario de la región Lambayeque, este modelo servirá para evaluar los aprendizajes desarrollados con el Proyecto Pedagógico Regional – en el área de Ciencias Sociales (según el autor)

Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular: Son los resultados obtenidos vía la autopercepción del maestro después de aplicar el modelo de evaluación de los aprendizajes de la EBR de la región Lambayeque. La mejora en los aprendizajes se produce toda vez que el modelo presenta la ruta metodológica con los indicadores para cada una de las capacidades utilizadas en las sesiones de aprendizaje (según el autor).

Definición operacional:

Modelo de evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el Proyecto Pedagógico Regional: Propuesta teórica de un que implementa los aspectos teórico, práctico y técnico para evaluar los aprendizajes de la EBR – nivel secundario de la región Lambayeque,

evaluando los aprendizajes desarrollados con el proyecto pedagógico regional – en el área de Ciencias Sociales para el grado propuesto con un margen de criterios e indicadores propuestos y evidenciables.

Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular: Resultados obtenidos vía la autopercepción del maestro después de aplicar el modelo de evaluación de los aprendizajes de la EBR de la región Lambayeque. Evidente a nivel de mejora en los aprendizajes cuando los indicadores para cada una de las capacidades utilizadas en las sesiones de aprendizaje se expresan en una tabla de especificaciones y calcula la proporción de estudiantes con niveles de logro óptimos.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Modelo de evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el proyecto educativo regional	Teórica	Modelamiento en base a teorías de la evaluación Diseño de lógica del modelo	Lista de cotejo de características del aprendizaje en ciencias sociales.
	Técnica	Estructuración de los componentes instrumentales Construcción de matrices de especificaciones	
	Administrativa	Reglamentación del proceso en el PEI Generación de unidades en el organigrama institucional	
Niveles de logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular	Cognoscitivo	Niveles de logro basados en rendimiento Desarrollo de competencias del área	Escala de valoración de los niveles de logro de los educandos
	Psicomotriz	Solución de problemas sociomotrices	
	Afectivo	Actitudes ante el área Trabajo colaborativo e integrador	

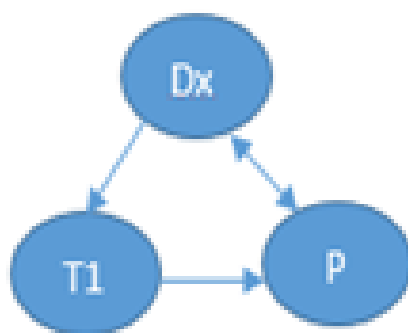
Fuente: Presbítero Rafael Guivar.

3.3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.3.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación utilizado es el Propositivo, en tanto que se parte de un diagnóstico con sustento de sus teorías y se realiza la propuesta correspondiente.

3.3.2. Diseño de investigación



Donde Dx, es el diagnostico, T1 es teoría y P es la propuesta.

3.4. POBLACION Y MUESTRA

3.4.1. Población

En el presente trabajo de investigación, la población estuvo conformada por 11 docentes del área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Economía, Educación Cívica y Persona y Familia; representantes de 04 secciones: C, D, G y M del cuarto grado de Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José.

Cuadro 01:
Número de docentes de del área de Ciencias Sociales del Colegio
Nacional de San José participantes en el estudio.

Docentes de la institución		f		Total	%
		H	M		
Grupo de estudio	Docentes	05	06	11	100
TOTAL		05	06	11	100

Fuente: CAP – Colegio Nacional de San José.

Elaboración: Presbítero Rafel Guivar

3.4.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 11 docentes del Área de Ciencias Sociales, en representación de 80 estudiantes de las secciones C, D, G y M, dado que los docentes recogen la falencia que tienen los estudiantes para la evaluación de los aprendizajes.:

$$n = 11$$

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.5.1. Técnicas

Para la siguiente investigación tuvieron en cuenta las siguientes técnicas:

a. Técnicas de Gabinete. En este rubro cabe destacar que se emplearon dos tipos fundamentales de técnicas: el fichaje mediante el cual se proveerán de teorías e indicadores necesarios para elaborar un diseño teórico y el análisis documental que ayudo a la adecuada percepción conceptual de los fines y nuestros medios específicos para tratar la información en síntesis operativa lo que aporó en la lógica de construcción de nuestro modelo de evaluación de los aprendizajes.

b. Técnicas de campo. Básicamente se utilizó la aplicación del Test para valorar por autoconcepto el nivel de logro de los estudiantes en el área de ciencias sociales, medidas de forma Lickert y de la actividad fundamentada que obviamente será la pieza clave para transformar la realidad del nivel de logro en ciencias sociales en la institución educativa.

A continuación, se detalla las siguientes técnicas e instrumentos empleados:

Técnica	Instrumento	Utilidad
Cuestionario	Cuestionario: inventario de autopercepción sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes.	Valorar la autopercepción de los docentes sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes.

3.5.2. Instrumentos

Descripción de instrumento de recolección de datos

El instrumento fue un inventario de autopercepción sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes de 20 preguntas tipo Lickert con 4 variantes de respuesta de 0 a 3 como opciones de la misma, para ser resuelto en un tiempo límite.

Validez y confiabilidad de instrumentos

Los datos obtenidos a través del cuestionario: Lista de cotejo de características del aprendizaje en ciencias sociales se ha desarrollado en función del modelo de evaluación de los aprendizajes propuesto bajo el marco del PPR, se organizaran en tablas de distribución para comprobar la confiabilidad del mismo y se utilizara la prueba estadística de fiabilidad denominada coeficiente de predicción de Spearman - Brown, previa a esta operación estadística se determinara su validación sometiéndola a un juicio de expertos.

3.6. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral es de carácter cuantitativa y de acuerdo con Cerezal, Fiallo y Huaranga (2004) se efectuaron métodos teóricos que permitieron el modelamiento abstracto de las características y relaciones del objeto de estudio de modo explicativo para comprender los fenómenos investigados.

Se consideraron los siguientes métodos:

El Método Empírico; a través de este método se efectuó un análisis documental para sistematizar los recursos bibliográficos que permitieron acceder a información teórica actualizada (fichas bibliográficas, fichas de resumen, entre otros); asimismo, se utilizó el inventario de autopercepción de la evaluación de los aprendizajes, que fue valorado por especialistas (juicio de expertos), los cuales accedieron recoger criterios e información relevante sobre el trabajo colaborativo.

El Método Histórico-Lógico; contribuyó en la determinación de los antecedentes y las tendencias de la evaluación de los aprendizajes, en sus diferentes escenarios en el contexto institucional específicamente en los procesos de la gestión pedagógica.

El Método de Análisis-Síntesis; ha servido para sistematizar las ideas relacionadas con el objeto de estudio y establecer relaciones entre los factores que intervienen en el proceso analizado. El método Inductivo y Deductivo, contribuyó en el análisis holístico de la situación problemática; y el conocimiento factoperceptible del objeto de estudio, a través de un proceso lógico de relación causa - efecto que parte de lo particular a lo general y viceversa. Permitió profundizar en el conocimiento de las regularidades y características esenciales del proceso de evaluación de los aprendizajes del objeto de estudio.

El Método Sistémico – Estructural; por el cual se conocieron los procesos lógicos y coherentes del modelo de evaluación de los aprendizajes propuesto; asimismo, permitió configurar las relaciones entre los elementos y su significación teórico práctica en dicho proceso.

El Método Dialéctico; consistió en abordar la investigación de forma integral y sistémica identificando sus configuraciones, relaciones y contradicciones en la praxis de la evaluación de los aprendizajes.

En la metodología se consideraron Métodos empíricos, que incluyeron una serie de procedimientos prácticos sobre el objeto: estudiantes del área de Ciencias Sociales de EBR del Colegio Nacional de San José, esto ha permitido visualizar las características fundamentales y las relaciones esenciales de este, que son accesibles. (Cerezal, Fiallo y Huaranga, 2004)

3.7. ASPECTOS ÉTICOS

En cuanto al aspecto ético (Hernández, 2016):

Beneficencia: Aquí este principio se aplica a los estudiantes del Colegio Nacional de San José, donde se considerará que la información obtenida será utilizada para mejorar los niveles de aprendizaje con la metodología evaluativa usada.

Dignidad: En este sentido los estudiantes que han sido seleccionados participaran de forma voluntaria en la presente investigación, exponiendo su sistema de conocimientos y habilidades ante el investigador.

Justicia: Todos los sujetos de estudio, recibirán un mismo trato ya sea en la evaluación de corte psicométrica o en el estudio detallado de casos.

El consentimiento informado: El uso del consentimiento informado responde a una ética kantiana donde los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo. Así, los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser informantes y, a su vez, deben conocer tanto sus derechos como sus responsabilidades dentro de la investigación. La finalidad del consentimiento para el presente

caso es que los individuos acepten participar en la investigación cuando esta concuerda tanto con sus valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado basado en el sistema de creencias, sin que esta participación les signifique algún perjuicio moral.

La confidencialidad: Los códigos de ética hacen énfasis en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación. La confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el presente estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos, por tanto, para mantenerla se asigna un código a los estudiantes.

Manejo de riesgos: Dos aspectos se deben considerar para minimizar los riesgos a los participantes en la investigación. El primero se refiere a que el investigador deberá cumplir con cada una de las responsabilidades y obligaciones adquiridas con los estudiantes; el segundo está relacionado con el manejo posterior de los datos proporcionados

3.8. MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos han sido procesados y analizados por medios electrónicos, clasificados y sistematizados de acuerdo a las unidades de análisis correspondientes, respecto a sus variables a través de programas estadísticos en Excel y SPSS versión 21; además a nivel inferencial se adoptará una prueba de hipótesis no paramétrica, basada en la prueba de Chi – cuadrada debido a que ha evaluado la proporción de casos con más nivel de confiabilidad de acción de cada nivel de logro. Todas las pruebas estadísticas de significación se leyeron al 95% de confiabilidad

Medidas de decisión: a nivel inferencial se adoptó una prueba de hipótesis basada en la diferencia de promedios de puntales obtenidos pre y post test en una sola muestra teniendo en cuenta la distribución “t” de Student por su mayor nivel de confiabilidad para valorar la autopercepción sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Uso del computador para emplear técnicas estadísticas: Para el análisis estadístico y conjunto de procedimientos de redacción se utilizó en el procesamiento de la información el SPSS versión 20, y programas aplicativos como el Office 2010 – (Word, Excel) para la diagramación de barras, columnas y otros.

IV. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos sirvieron para conocer el alcance del objetivo general propuesto contrastando además la hipótesis de este informe de investigación que ayudó a formular las conclusiones generadas. Para esto se utilizó una estadística descriptiva a partir de los datos obtenidos que al tabularse y representándose se lograron explicar los siguientes cuadros y gráficos estadísticos.

4.1.1 En base al objetivo: identificar las características que presenta la evaluación de los aprendizajes basado en la indagación - investigación en el área de Ciencias Sociales en el cuarto grado de Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José de Chiclayo

Tabla N°01

Distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “cognoscitiva” pre test.

Niveles de valoración	Autopercepción – Pre test	
	Dimensión: “Cognoscitiva”	
	f _i	%
Sobresaliente	0	00
Satisfactorio	4	33.3
Regular	7	66.7
Deficiente	0	00
TOTAL	11	100

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José.

Descripción

La Tabla N°01, referida a la distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “cognoscitiva”, de acuerdo al Pre test se observa que un 33% de los sujetos en estudio se ubican en el nivel Satisfactorio y el 66.7% restante, en el nivel Regular.

Tabla N°02

Distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “psicomotriz” pre test.

Niveles de valoración	Autopercepción – Pre test	
	Dimensión: Psicomotriz	
	f _i	%
Sobresaliente	0	00
Satisfactorio	3	26.7
Regular	8	73.3
Deficiente	0	00
TOTAL	11	100

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José.

Descripción

La tabla N° 02, referida a la Distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “psicomotriz” pre test se observa que un 26.7% de los sujetos en estudio se ubican en el nivel Satisfactorio y un 73.3% en el nivel Regular.

Tabla N°03

Distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “afectiva” pre test.

Niveles de valoración	Autopercepción – Pre test	
	Dimensión: afectiva	
	f _i	%
Sobresaliente	0	00
Satisfactorio	4	33.3
Regular	7	66.7
Deficiente	0	00
TOTAL	11	100

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José.

Descripción

En la tabla N° 03, referida a la Distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “afectiva” pre test, de acuerdo al Pre test se puede apreciar que un 33.3% de los sujetos en estudio se ubican en el nivel Satisfactorio y el 66.7% en el nivel Regular.

Tabla N°04

Distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “holística” pre test

Niveles de valoración	Autopercepción – Pre test	
	Dimensión: holística	
	f _i	%
Sobresaliente	0	00
Satisfactorio	4	33.3
Regular	7	66.7
Deficiente	0	00
TOTAL	11	100

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular del Colegio Nacional de San José.

Descripción

De la tabla N° 04, referida a la distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “holística” pre test se puede apreciar que un 33.3% de los sujetos en estudio se ubican en el nivel Satisfactorio y el 66.7% en el nivel Regular

Tabla N°05

Distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José para el indicador desarrollo de competencias (lo indagatorio) pre test.

Niveles de valoración	Autopercepción – Pre test	
	Logro en estudiantes del área de ciencias sociales	
	f _i	%
Sobresaliente	0	00
Satisfactorio	2	6.7
Regular	9	93.3
Deficiente	0	00
TOTAL	11	100

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular del Colegio Nacional de San José.

Descripción

De la tabla N° 05, referida a la distribución estadística de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular del Colegio Nacional de San José para el indicador desarrollo de competencias (lo indagatorio) pre test se observa que sólo un 6.7% de los sujetos en estudio se ubican en el nivel Satisfactorio y un 93.3%, en el nivel Regular.

Tabla N°06

Distribución estadística de los niveles de autopercepción del indicador desarrollo de competencias del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José para el indicador niveles de logro basados en el rendimiento pre test.

Niveles de valoración	Autopercepción – Pre test	
	Desarrollo de competencias del área de ciencias sociales	
	fi	%
Sobresaliente	4	40.0
Satisfactorio	4	40.0
Regular	1	20.0
Deficiente	0	00
TOTAL	11	100

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José.

Descripción

En la tabla N° 06, referida a la distribución estadística de los niveles de autopercepción del indicador desarrollo de competencias del área de ciencias sociales - educación básica regular del Colegio Nacional de San José para el indicador niveles de logro basados en el rendimiento pre test, acorde a los resultados se puede apreciar que un 40% de los sujetos en estudio ubicaron en el nivel Sobresaliente, asimismo para el nivel Satisfactorio se obtuvo el mismo porcentaje, mientras que un 20% se ubicó en el nivel Regular.

Tabla N°07

Estadísticos descriptivos de puntajes de los niveles de autopercepción del logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José en la dimensión “cognoscitiva” pre test.

Parámetros estadísticos		Pre test
N	Válidos	11
	Perdidos	0
Media		75,93
Mediana		76,00
Moda		68,00 ^a
Desv. típ.		8,057
Varianza		64,92
Rango		31,00
Mínimo		60,00
Máximo		91,00
Suma		1139,00
Percentiles	25	70,00
	50	76,00
	75	81,00

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José.

Descripción

En relación a los estadísticos descriptivos (Tabla N° 07), en las diferentes dimensiones de la variable niveles de logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular, estos en conjunto presentan una media cuyo valor es 75,93, de un patrón de medida de 160 puntos; según escala general se encuentra entre el [81 - 120), (Anexo N° 02), ubicándose en el nivel *Satisfactorio*; la mediana es de valor 76.00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 68.00, y representa al valor menor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; con respecto a la desviación estándar se obtiene un valor de 8,057, expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados de la escala valorativa; por otro lado, la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 1139,00; es decir, es la suma de los 11 sujetos de estudio. Los resultados del post test luego de la aplicación del modelo de gestión del talento humano en el mismo grupo presentan una media cuyo valor es 110,333, de un patrón de medida de 160 puntos; según escala general se encuentra entre el [81 - 120), (Anexo N° 02), ubicándose en el nivel *Satisfactorio*; la mediana es de valor 118,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 118,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; con respecto a la desviación estándar se obtiene un valor de 25,37622, expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados de la escala valorativa; por otro lado, la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 1655,00 es decir, es la suma de los 11 docentes del área de ciencias sociales.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

DIMENSIONES	SOBRESALIENTE	SATISFACTORIO	REGULAR	DEFICIENTE	%
1. Cognoscitiva	00	33.3	66.7	00	100
2. Psicomotor	00	26.7	73.3	00	100
3. Afectivo	00	33.3	66.7	00	100
4. Holístico	00	33.3	66.7	00	100
5. Desarrollo de competencias	00	6.7	93.3	00	100
6. Logro de aprendizajes	40	40	20	00	100

Fuente: Presbítero Rafael Guivar.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En base al objetivo: Diseñar un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque de Bloom- Anderson para la indagación - investigación en el área de Ciencias Sociales en el Colegio Nacional de San José de Chiclayo.

Se elaboró un consolidado total de las dimensiones: que componen el patrón competencial del área curricular para el Diseño Curricular bajo el plan de rutas de aprendizaje, donde se muestran de manera general, los logros alcanzados en el grupo de estudio referido al área de ciencias sociales en su nivel de logro bajo el enfoque línea base o preliminar a la propuesta.

Previo al análisis y discusión de los resultados se entiende por un enfoque indagatorio a aquel que persigue en el estudiante un modelo exploratorio de precepción – noción de la realidad configurando sus respectivas variables, lo cual bajo esquema del método científico se aplica en las Rutas de Aprendizaje en el MINEDU, y que durante el año de aplicación (2016) se efectivizaron; en este caso el desarrollo competencial es de corte social y aquí es donde las personas dialogan y establecen metas y actividades por medio de un enfoque socioafectivo, logrando que sean capaces de resolver las dificultades y conflictos cognitivos presentados, con cumplimiento total de las responsabilidades adquiridas.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la Educación Básica Regular es el desarrollo del Ejercicio de la Ciudadanía (DCN 2008). Este ejercicio supone que los estudiantes se desenvuelvan como ciudadanos conscientes de que tienen derechos y deberes cívicos, y se comprometan con el bien común, la defensa de los derechos humanos, el Estado de derecho y los principios democráticos. Con este fin, desarrollan un conjunto de competencias que les permiten convivir y participar con apertura intercultural, deliberar sobre asuntos de interés público y cumplir sus

responsabilidades y deberes en la vida social desde la comprensión de dinámicas económicas y el desarrollo de una conciencia histórica y ambiental.

Siempre esto, con un verdadero compromiso por el mejoramiento continuo centrado en un manejo competencial y buscando la complementariedad de las fortalezas entre las personas que están en el proceso de colaboración (Tobón, 2013). Asimismo, se considera que el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en un enfoque indagatorio tiene una meta que es obtener la máxima potencialidad de las actividades del estudiante en el aula sometido a un proceso de evaluación de sus aprendizajes, esto se logra a través de un conjunto de acciones dirigidas a disponer en todo momento del nivel de conocimientos habilidades y actitudes que son la formula dimensional de la presente propuesta faciliten la obtención de los resultados necesarios para que el estudiante logre ser competitivo en el entorno actual y futuro (Rodríguez, 2009).

En relación a lo anterior, el análisis y discusión de los resultados bajo la opinión de los docentes del área de ciencias sociales (Historia, Geografía y Economía) tanto del pre test como del post test del grupo de estudio en sus dimensiones (Tabla N° 01 y 06), se describe a continuación, referido al diagnóstico del pre test sobre la dimensión cognoscitiva y el desarrollo de competencias en ciencias sociales, muestra que un 33% de los sujetos en estudio se ubican en el nivel Satisfactorio y el 66.7% restante, en el nivel Regular; para dicha dimensión pero en el indicador que configura el desarrollo de competencias, los resultados indican que un 40% de los sujetos en estudio ubicaron en el nivel Sobresaliente, asimismo para el nivel Satisfactorio se obtuvo el mismo porcentaje, mientras que un 20% se ubicó en el nivel Regular.

Esto evidencia que el modelo debe concentrarse netamente en el manejo competencial, lo cual confirma el trabajo doctoral de Calderón (2008),

Modelo de Evaluación basado en los paradigmas evaluativos para valorar la calidad de los informes de tesis elaborado por los estudiantes de maestría en Educación de la escuela de post grado de la Universidad Nacional de Trujillo”, donde se expresa que los paradigmas educativos influyen directamente en el modo de evaluar para este caso al privilegiar el contenido los estudiantes desarrollan solo la arista cognoscitiva, siendo parcialmente lograda una competencia.

Descripción

Para efectos de contrastar teórica y técnicamente las limitaciones y fortalezas de la aplicación de un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio; se diseñaron tres momentos:

Actividades de inicio: Se reunirá con el Coordinador del área de ciencias sociales del turno I para la aprobación e implementación del modelo a través de un Programa; empezando por un análisis, evaluación e interpretación de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (FODA), del proceso de evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales; luego se brindará una charla de sensibilización y concientización sobre la importancia de mejorar dicho proceso evaluativo; aprobación ejecución de talleres referidos a la gestión del talento humano enmarcado en lo colaborativo, los mismos que son: Taller 01: Identidad profesional, Taller 02: Comunicación de resultados, Taller 03: Cultura evaluativa, Taller 04: Gestión de la evaluación de los aprendizajes, Taller 05: Gestión del aprendizaje, Taller 06: Gestión de los estilos de evaluación, Taller 07: Mecanismos democráticos de inclusión en la práctica evaluativa, Taller 08: Los principios éticos y morales de la de la evaluación. Asimismo, en este primer momento se describen las estrategias para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado, se implementaron también **actividades de seguimiento** como: Reuniones ordinarias cada semana para reforzar y retroalimentar los procesos de evaluación de los aprendizajes; un plan de acompañamiento a

los docentes del área de ciencias sociales y un plan de monitoreo para mejorar la evaluación de los aprendizajes.

Y, por último, en las **actividades de evaluación**, se configuró un establecimiento de criterios e indicadores para medir la eficiencia y eficacia de la propuesta de evaluación de los aprendizajes basada en el enfoque indagatorio.

Tabla N°08

Distribución estadística de la Lista de cotejo de características del aprendizaje en Ciencias Sociales enfocadas desde lo indagatorio.

Código	Características del aprendizaje en ciencias sociales enfocadas desde lo Indagatorio					
	DIMENSIONES					
	Teórica		Técnica		Administrativa	
	f	%	f	%	f	%
Malo	0	00	0	00	0	00
Regular	0	00	0	00	0	00
Bueno	06	50	06	50	06	50
Muy Bueno	05	50	05	50	05	50
Total	11	100	11	100	11	100

Fuente: Base de datos del instrumento para medir los niveles de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José.

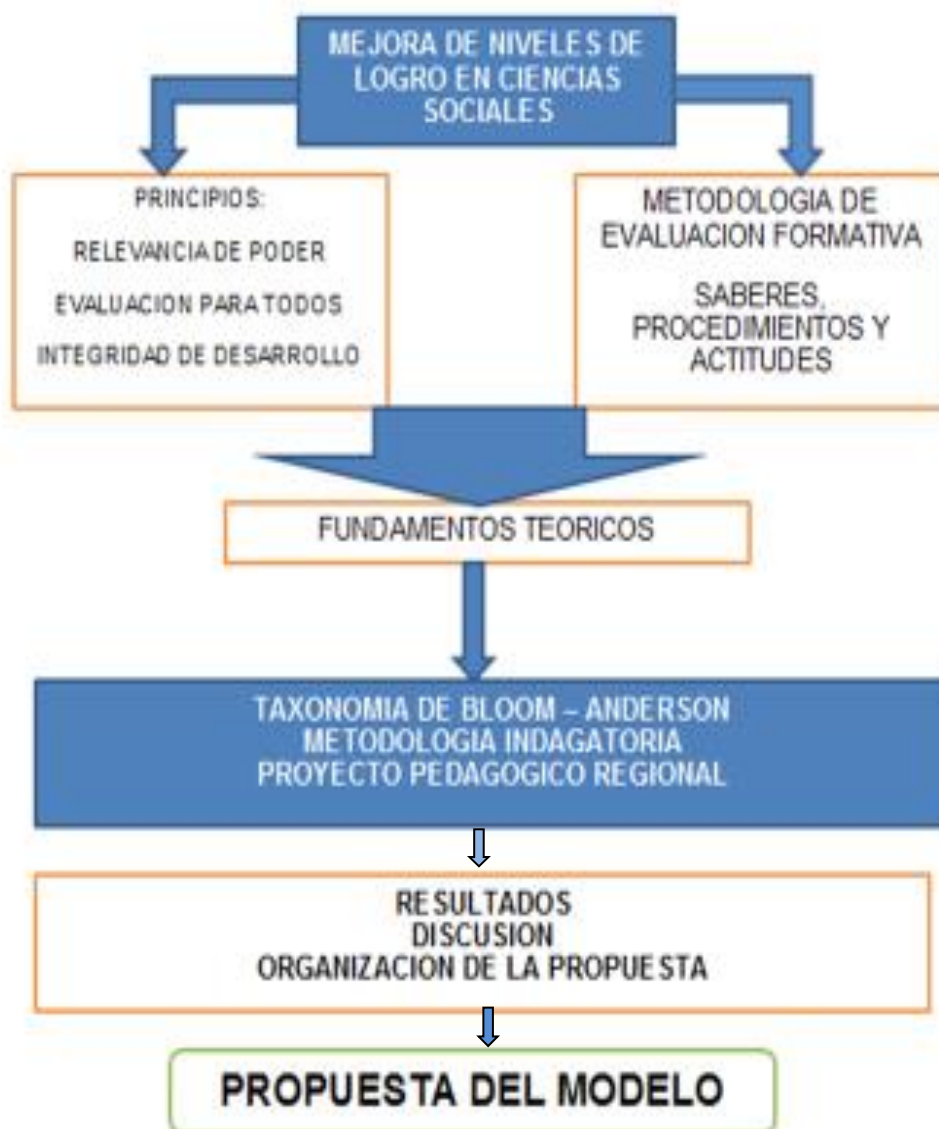
Descripción:

Del análisis cualitativo y cuantitativo de la Tabla N° 11, se puede analizar que las características del aprendizaje en ciencias sociales enfocadas desde lo indagatorio, se valora con un nivel Muy Bueno; por lo tanto, se puede coligar que este modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio tiene una alta probabilidad de fortalecer el trabajo de evaluación de los aprendizajes del área de ciencias sociales del turno I del Colegio Nacional de San José; los resultados que evidencian esto se expresan en las valoraciones de los especialistas que determinan en las dimensiones teórica, técnica y administrativa con una escala cuantitativa que alcanza el 100 puntos porcentuales. En conclusión, el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio presenta coherencia con las dimensiones y los procesos propios del proceso y se ajusta al PER; es para los docentes consistente en su propuesta teórica y técnica, tiene un

carácter flexible y democrático, y además, tiene en cuenta el trabajo colaborativo de los maestros para diseñar su evaluación; en ese sentido, se consideró que es pertinente, funcional y viable para potencialmente mejorar la evaluación de los aprendizajes en esta área.

4.3. ORGANIZACIÓN DEL MODELO

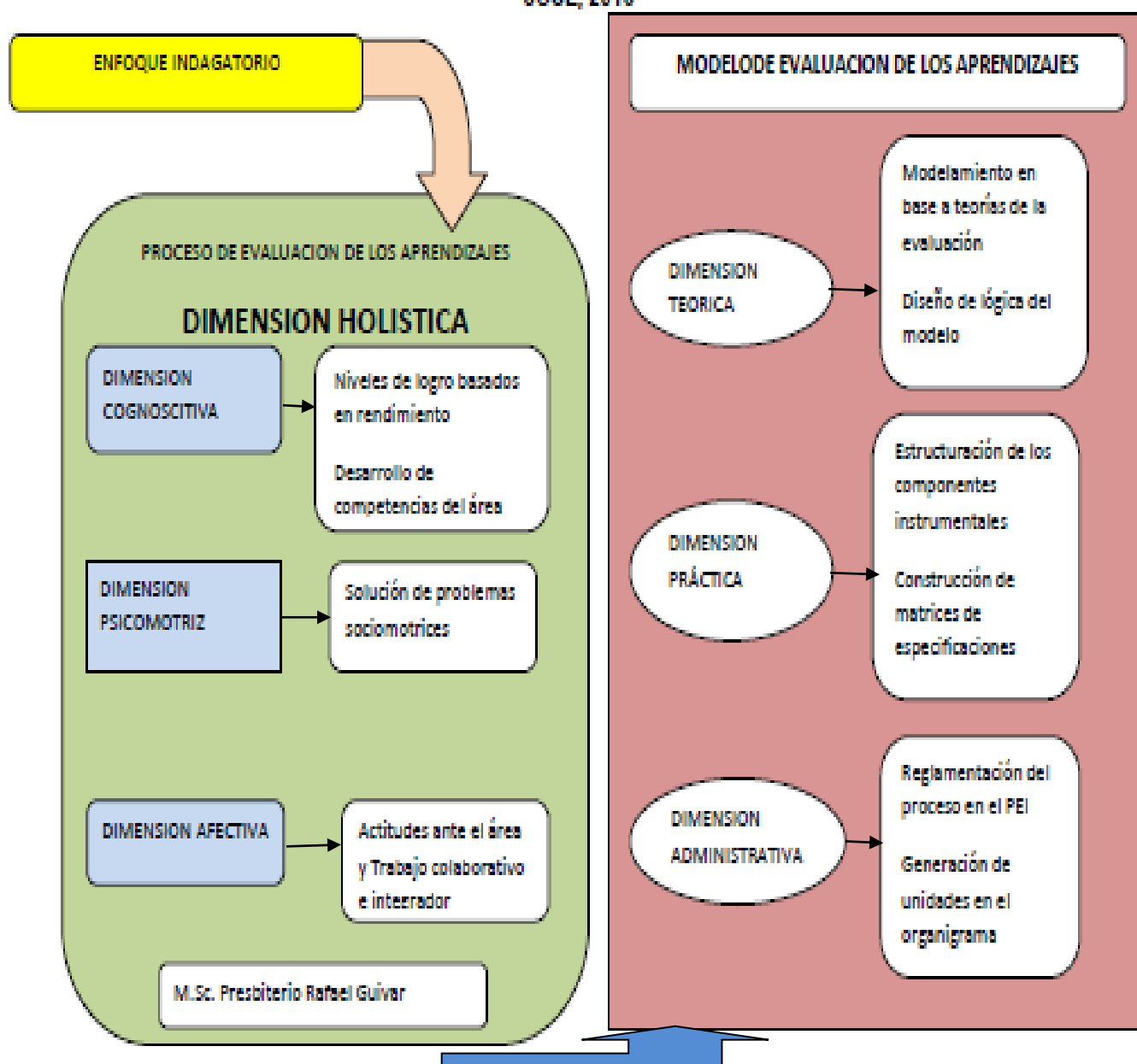
4.3.1. Como mejorar los niveles de logro en Ciencias Sociales.



Fuente: Elaborado por Presbítero Rafael Guivar.

4.3.2. Representación Gráfica del Modelo

MODELO DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACION – INVESTIGACION PARA EL PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE 4 GRADO DE EDUCACION BASICA REGULAR EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN JOSE, 2016



Fuente: Elaborado por Presbítero Rafael Guivar.

4.3.3. Justificación de la Propuesta

En el presente acápite se pretende justificar de manera pertinente los procesos que demandan la aplicación del modelo, sus alcances, sus fundamentos, sus objetivos, sus principios, su estructura, su desarrollo e implicancia en esta investigación. Según el Proyecto Pedagógico Regional (2014), investigar en las instituciones Educativas, significa desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes a través de experiencias simuladas en laboratorios, indagaciones bibliográficas y trabajos de campo, pero, sobre todo, investigación curricular es desarrollar en los estudiantes una visión innovadora de la problemática social, en el ámbito que fuere. En este sentido se requiere que la investigación se promueva con creatividad e innovación. Para desarrollar la creatividad como estrategia de aprendizaje y lograr estudiantes creativos, se requiere formar en ellos el juicio crítico; es decir, cuestionar, posibilitar, imaginar; no aceptar el común de las ideas de los demás. Asimismo, se torna necesario desarrollar la capacidad de solución de problemas, con enfoques novedosos. Es en ese sentido que tiene su soporte funcional lo “indagatorio” como un elemento transversal.

Competencias:

- **Indagación de hechos:** Realiza Investigaciones, utilizando mecanismos (estrategias, recursos, desempeños) adecuados con un propósito determinado o para resolver una situación problemática.
- **Divulgación de resultados:** Comunica de manera veraz y prudente, el conocimiento generado por la investigación, (proveniente de fuentes primarias o secundarias) para que sea utilizado.

Teniendo en cuenta que las competencias esbozadas en el marco del enfoque de las “Rutas de aprendizaje” en el área de Historia, Geografía y Economía las comprensiones sociales a partir de la cuales se facilita el ejercicio ciudadano:

“Construye interpretaciones históricas”. Comprender que somos producto de un pasado, pero, a la vez, que estamos construyendo, desde el

presente, nuestro futuro; y construir interpretaciones de los procesos históricos y sus consecuencias. Entender de dónde venimos y hacia dónde vamos nos ayudará a formar nuestras identidades y a valorar y comprender la diversidad.

“Actúa responsablemente en el ambiente”. Comprender el espacio como una construcción social, en el que interactúan elementos naturales y sociales. Esta comprensión nos ayudará a actuar con mayor responsabilidad en el ambiente.

“Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos”. Comprender las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero, tomar conciencia de que somos parte de él y de que debemos gestionar los recursos de manera responsable.

Es como se orientan los procesos evaluativos de la propuesta y más aún el investigador como especialista de un determinado conocimiento y en el ejercicio de su profesión; habiéndose desempeñado en un cargo público en la plataforma de la gestión institucional, diseña el proceso evaluativo de la mejor manera posible, ya sea empleando los instrumentos mediadores propios de la indagación y haciendo acápites en lo social, configurando un proceso denominado de evaluación de los aprendizajes, el cual ha sido planificado desde un trabajo colaborativo por los 11 docentes participantes en el proceso. La significancia práctica se expresa en la ejecución de 08 talleres que se desarrollaron entre los meses de abril y junio; asimismo, se trabajaron algunos mecanismos democráticos como el trabajo en equipo, para sentar las bases de una cultura organizacional participativa e instrumentos de evaluación. El modelo diseñado es una herramienta prototipo para investigación pedagógica, basado en la modificación de una de las aristas del comportamiento humano: el desarrollo de competencias en el área de las ciencias sociales; la aplicación de este modelo requiere del desarrollo de una breve catalogación o evaluación del grado de creencia y autoconcepto de los docentes a observar con referencia al modelo y al proceso de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio eficaz a desarrollar, y los mecanismos que fortalecen sus habilidades

organizacionales. La explicación detallada de cada proceso de este modelo de evaluación se explica en los siguientes acápites:

4.3.4. Objetivos de la Propuesta

4.3.4.1. Objetivo general.

Diseñar y aplicar un programa de sensibilización sobre evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el Proyecto Pedagógico Regional.

4.3.4.1. Objetivos específicos.

- Diseñar eventos de evaluación y reflexión sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes, con el fin de reorientar la planificación, organización, implementación y articulación de esta de una manera participativa y sistémica.
- Organizar y ejecutar talleres para analizar e implementar las diferentes dimensiones evaluativas: Modelamiento en base a teorías de la evaluación donde se estructure el diseño de lógica del modelo, se encuentre una estructuración de los componentes instrumentales, se construya las matrices de especificaciones, el reglamento del proceso de evaluación de los aprendizajes.
- Constituir un plan de acompañamiento y participación, asimismo, establecer mecanismos democráticos de evaluación y monitoreo sobre la base participativa de los estudiantes en el proceso.

4.3.5. Fundamentos de la Propuesta

La presente propuesta tiene su fundamentación y basamento en los pilares cognoscitivos de la evaluación educativa donde el principal exponente del

ordenamiento tenemos a Bloom que diseñó y se interesó por una taxonomía cognitiva donde el estudiante para hacer capaz de evaluar por sí mismo, tiene que disponer de información necesaria, comprender esa información, ser capaz de aplicarla, de analizarla, de sintetizarla y finalmente, de evaluarla. Es necesario entender que la perspectiva del investigador es considerar a la taxonomía no como un mero esquema de clasificación, sino como un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos. Este autor asociado con otros más publicó también la taxonomía afectiva.

Su trabajo destaca por que exploraba el terreno en que los educadores estaban interesados en atender. En este enfoque también se ha desarrollado la taxonomía psicomotora, porque se preocupó que el estudiante alcance los objetivos definidos en las metas del currículo netamente prácticas. Más aun en la actualidad se vive un enfoque, una perspectiva opuesta al proceso tradicional respectivo y pasivo, que sirve de soporte teórico al "currículo por capacidades". Es el llamado constructivismo que considera que todo aprendizaje es un proceso activo, donde el educando elabora y construye sus propios conocimientos a partir de sus saberes o experiencias pasadas.

Dentro de estas hay un conjunto de *Teorías psicológicas*, Psicología "genética" de Jean Piaget, Teoría "psicosocial" de Lev Vigotski, Teoría de "aprendizaje Significativo" de Ausubel, Teoría de "aprendizaje por descubrimiento" de Bruner y *Teorías pedagógicas* basadas en los aportes de: Juan Jacobo Rousseau, Enrique Pestalozzi, Jhon Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly entre otros. En función de estas teorías encontramos una definición que a nuestro parecer tiene carácter satisfactorio: la evaluación es parte integrante de todo modelo educativo que se refleja en el proceso enseñanza aprendizaje y en definitiva, es una actividad primordialmente valorativa e investigadora a través de la cual se toman decisiones que contribuyen a regular el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la evaluación se centra en los procesos de aprendizaje

más que en sus resultados o productos. Evaluar desde el marco teórico conceptual constructivista, implica 6 aspectos centrales:

- 1) "La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar".
- 2) El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.
- 3) Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información, a través de la aplicación de las diversas técnicas, procedimientos o instrumentos evaluativos según sea el caso y su pertinencia.
- 4) Con base en la obtención de la información a través de la aplicación de las técnicas, la elaboración de una representación lo más fidedigno posible del objeto de la evaluación.
- 5) La emisión de juicios de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado.
- 6) La toma de decisiones para reproducir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias sustentativas de la situación de aprendizaje y de la enseñanza.

La propuesta se enmarca en un proceso participativo concentrado en algunos enfoques contemporáneos que se deben tender en cuenta como:

ENFOQUE DE EVALUACIÓN BASADO EN LA NEGOCIACIÓN.

La evaluación es un proceso dinámico, siendo tarea del docente organizar las opiniones, recoger datos, sugerencias y alternativas, promover el contraste de pareceres y la proliferación de análisis y cambios. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un servicio neutro (imparcial) de información al alcance de todos los que están implicados en "negociaciones significativas" a lo largo de un programa educativo. La finalidad de este enfoque es perfeccionar la comprensión de los interesados en la evaluación, mostrándoles como otros perciben el programa evaluado y enfrentando al lector (alumno) con sus mismas creencias y formas de interpretación, entre estos aspectos tenemos:

ENFOQUE DE EVALUACION POR ESTUDIO DE CASOS, que consiste en el uso de informes escritos que describen una situación que el grupo analiza y de la cual se obtiene un aprendizaje. Puede basarse en hechos reales o ser una ficción. Desde esta perspectiva consideramos dos posiciones complementarias.

EVALUACIÓN RESPONDIENTE O SENSITIVA, GENERADA POR STAKE (13), que consiste en la descripción y narración de la situación de los hechos, sujetos o procesos motivo de la evaluación a cargo de varios observadores. Otro grupo de participantes conocen, opinan y critican las descripciones ofrecidas y elaboran un informe. Se desarrolla como un proceso de inter evaluación grupal donde un grupo evalúa a otro y entre grupos, se evalúa, en determinado momento un grupo observa, describe y crea la situación de aprendizaje, otro grupo percibe, conoce, opina y critica.

EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA, que consiste en la auto observación, descripción, formulación de opiniones e interpretación de las características de participación y de los aprendizajes obtenidos por los propios alumnos quienes viven las experiencias. En este enfoque el evaluador es investigador, orientador y promotor de diálogo, discusión, búsqueda y análisis, es también activador del pensamiento para comprender y valorar procesos educativos, reformular y conducir su desarrollo. La evaluación se propone en esta perspectiva solo como una actividad cognoscitiva y valorativa. Su propósito actual es facilitar y promover, la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los que participen en el programa educativo.

4.3.6. Principios de la Propuesta

El modelo se basa en los siguientes principios:

Primer principio: La relevancia de poder acceder a la educación desde edades tempranas y permanecer en ellas al menos hasta integrarse al mundo del trabajo en condiciones de igualdad

Segundo principio: Una evaluación que considere el derecho de todos y cada uno de los estudiantes a ser evaluados y recibir los resultados, es

decir, superar la mirada sobre el rendimiento o aprendizaje promedio para ocuparse de la diversidad social y cultural general.

Tercer principio: Considerar la integridad del desarrollo de los sujetos siendo central el potenciar y fortalecer el avance cognitivo de los mismos, en tanto dimensión fundamental, que asegure el acceso al conocimiento, así como el desarrollo de las destrezas y habilidades para su apropiación y uso, sin postergar las dimensiones valor, ética y socio-afectiva implicados en la formación integral de los sujetos que una evaluación de calidad ha de promover y asegurarse de que todos alcancen.

La experiencia formativa formal a edad temprana permite al niño desarrollar habilidades y conceptos básicos como la ampliación y manejo de nuevo vocabulario, comunicación oral y expresiva, desarrollo del pensamiento lógico, orientación espacial y desarrollo de la motricidad.

4.3.7. Descripción de la Propuesta

Los talleres se realizarán por las tardes de 3.00 a 6.00 pm con un lapso de 15 minutos para refrigerio, los responsables de su realización ha recaído en el responsable de la presente investigación; la metodología de trabajo se expresa en la participación activa y trabajo interdisciplinario; durante el desarrollo de los talleres se promueve la reflexión y el compromiso de cambio para mejorar el la evaluación de los aprendizajes; además, se establece las bases para la consolidación de un enfoque indagatorio; donde la evaluación de los aprendizajes tenga en consideración la práctica de valores y actitudes para la construcción de una convivencia democrática e inclusiva.

4.3.7.1. Estructura y desarrollo de la propuesta.

a) Organización de los talleres

Actividades	Responsables	Materiales y recursos	MESES							
Reunión de coordinación con el director para la aprobación e implementación del programa evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el proyecto educativo regional. En los estudiantes de 4º de EBR del Colegio Nacional de San José	Investigador y docentes	Computadora, impresora								
Análisis, evaluación e interpretación de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (FODA), de la evaluación de los aprendizajes.	Investigador y docentes	Documento formal, Papelotes, plumones								
Charla de sensibilización y concientización sobre la importancia de mejorar la evaluación de los aprendizajes.	Investigador y docentes	Oficios, actas, papelotes, plumones, cintas.								
Aprobación y ejecución de talleres referidos a la evaluación de los aprendizajes para mejorar la evaluación de los aprendizajes	Investigador y docentes	Oficios e invitaciones								
Taller 01: Identidad profesional	Investigador	Ruta de trabajo								
Taller 02: Comunicación de resultados	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 03: Cultura evaluativa	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								

Taller 04: Gestión de la evaluación de los aprendizajes.	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación									
Taller 05: Gestión del aprendizaje	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación									
Taller 06: Gestión de los estilos de evaluación	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación									
Taller 07: Mecanismos democráticos de inclusión en la práctica evaluativa	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación									
Taller 08: Los principios éticos y morales de la de la evaluación	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación									
Estrategias metodológicas para mejorar la evaluación de los aprendizajes	Investigador	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación									
Plan de acompañamiento a los docentes sujetos de estudio.	Investigador	Papelotes, plumones, cinta									
Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Investigador	Equipos de sonido, programa.									
Reunión de coordinación con el director para la aprobación e implementación del programa evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el proyecto educativo regional. En los estudiantes de 4º de EBR del Colegio Nacional de San José	Investigador y docentes	Ficha de evaluación e informe									

En base al objetivo: Describir la relación existente entre el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el Proyecto Pedagógico Regional y los niveles de logro en estudiantes de cuarto grado de Educación Básica Regular en el área de Ciencias Sociales

Tabla Nº12

Estadísticos descriptivos comparativos de niveles de logro alcanzados por los estudiantes seleccionados para el rendimiento global en el área de ciencias sociales, antes y después de la aplicación del modelo propuesto.

Nivel de logro alcanzado	APLICACIÓN DEL MODELO	
	Antes de la aplicación	Después de la aplicación
Alto	6	13
Medio	25	47
Bajo	49	20
TOTAL	80	80

Fuente: Registros de evaluación del área de ciencias sociales (Historia, Geografía y Economía)
Elaboración: Presbítero Rafael Guivar

Descripción:

Se puede apreciar en la estadística (Tabla Nº 12), que a nivel holístico o integral en el área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Economía) una movilidad en la distribución del número de estudiantes según el baremo de nivel de logro de esta manera al inicio línea base tenemos que en logro alto teníamos a 6 estudiantes mientras que después de la aplicación del modelo tenemos 13 estudiantes, y la distribución del nivel de logro bajo de 49 estudiantes se redujo a 20 y el nivel de logro medio de 25 estudiantes se incrementó a 47 evidenciándose ya de por sí un efecto favorable del modelo a nivel del estudiantado.

V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. CONCLUSIONES

5.1. Las características que presenta la evaluación de los aprendizajes basado en la Indagación-investigación en el área de Ciencias Sociales en el cuarto grado de Educación Básica Regular del colegio Nacional de San José de Chiclayo, donde el proceso de evaluación de los aprendizajes, según la percepción de los docentes del turno I, presentó un Nivel Regular de 66.7% -pre test.

5.2. Se elaboró una taxonomía basada en el enfoque de Bloom- Anderson para la indagación- investigación en el área de Ciencias Sociales la misma que contribuirá a la evaluación de las áreas propuestas en el Proyecto Pedagógico Regional.

5.3. La propuesta de un modelo permitirá evaluar las competencias del área de ciencias sociales teniendo en cuenta el enfoque indagatorio-investigación, así como los lineamientos contenidos en el Proyecto Pedagógico Regional.

5.4. El modelo de evaluación es formativa basada en los principios:1) Relevancia de poder acceder a la educación, desde edades tempranas, hasta integrarse al mundo del trabajo, 2) Una evaluación que considere el derecho de todos a ser evaluados y recibir los resultados, y 3) Considerar la integridad del desarrollo de los sujetos siendo central el potenciar y fortalecer el avance cognitivo afectivo y psicomotor.

5.2. SUGERENCIAS

5.2.1. Que los directores designados en las Instituciones Educativas promuevan capacitaciones a los docentes para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales a fin de que éstos puedan fortalecer racionalmente dicho proceso, la participación en la gestión pedagógica del colegio, y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en las diferentes áreas en que se desempeña.

5.2.2. Que los docentes del área de Ciencias Sociales del Turno I del Colegio Nacional de San José asuman y desarrollen el Programa de evaluación de los aprendizajes basado en el enfoque indagatorio como un instrumento de mejora personal y profesional para potenciar y fortalecer la evaluación educativa en su Institución.

5.2.3. Que la Universidad César Vallejo de la ciudad de Chiclayo publique el artículo científico producto de esta investigación en sus revistas indexadas y medios de difusión.

5.2.4. A los docentes del área de Ciencias Sociales del Turno I del Colegio Nacional de San José - oeste institucionalizar a través de Proyecto Pedagógico el desarrollo del PEI como un instrumento metodológico y pedagógico para potenciar y fortalecer la evaluación educativa institucional.

5.2.5. Hacer conocer el presente informe a otros investigadores y colectivos de docentes, con el fin de implementar y/o mejorar esta propuesta de acuerdo a su contexto y campo de acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adkins, D. (1970). *Elaboración de Test Psicológico*. Editado Trillas. México DF. - México. Pp. 153.
- Aguila, V. (2004). *Autoevaluación, Evaluación y Acreditación Institucional*. Editado por FE-FACHSE. Lambayeque - Perú. pp. 118.
- Alcántara, J. (1996). *Ayudas Audiovisuales*. Editado por UJGV. Lima - Perú. pp. 208.
- Alvarez, C. (1998). *Pedagogía como Ciencia o Epistemología de la Educación*. Editorial "Feliz Varela" La Habana - Cuba. pp. 254.
- Alvarez, C. (1999). *Escuela en la Vida*. Tercera Edición. Editorial Pueblo y Educación. La Habana - Cuba. pp. 178.
- Alvarez, C. (2001). *El Proyecto de Aula, El Módulo, La Asignatura; Concepciones Didácticas*. 3a Ed. Editorial KIPUS. Cochabamba - Bolivia. pp. 102.
- Alvarez, C. (2004). *Didáctica de la Educación Superior*. Sistema edición: F.E. FACHSE. Lambayeque - Perú. pp. 320.
- Alves, L. (1970). *Compendio de la Didáctica General*. Editorial KAPELUSZ. Buenos Aires - Argentina. pp. 410.
- Angles, C. (1983). *Evaluación del Rendimiento Escolar*. Sexta Edición. Editorial Universo. Lima - Perú. pp. 176.
- Ballesteros, A. y Sainz, F. (1967). *Organización Escolar*. Quinta Edición. Editorial LOSADA S.A. Buenos Aires Argentina. pp. 182
- Best, L. (1992). *Teoría de los Valores y Ética*. Editado por UIGV. Lima - Perú. pp. 183
- Bloom, B., Hastings, T. y Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Editorial Troquel. Buenos Aires. Argentina. Volumen 2. Pp 243 – 314.

- Bojorquez, I. (1997). *Didáctica General*. Editado por ABEDUL. Lima - Perú. pp. 192.
- Bunge, M. (1975). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Ediciones Siglo XX. Buenos Aires - Argentina. pp. 111.
- Calero, M. (1998). *Teorías y Aplicaciones Básicas del Constructivismo Pedagógico*. Editado por San Marcos. Lima - Perú. pp. 202.
- Calero, M. (1999). *Hacia la Excelencia de la Educación*. Editorial San Marcos Lima - Perú. pp. 203.
- Canales, I. (1997). *Evaluación Evaluativa*. Editado por la UNMSM Lima - Perú. pp. 320.
- Cano, Y. (1981). *Hacia una Evaluación Científica*. INIDE. Ministerio de Educación. Lima - Perú. pp. 143.
- Capella, J. y Moreno, G. (1999). *Aprendizaje y Constructivismo*. Editorial Massey and Vanier, Lima - Perú. pp. 337
- Carlos, J. y Hernández, G. (1992). *Implicaciones Educativas de Seis Teorías Psicológicas*. Editorial CONALTE. Lima - Perú. pp. 100
- Castilla, E. (1998). *Teoría Educativa*. Editorial San Marcos. Lima - Perú. pp. 195.
- Castillo, S. (2002). *Compromiso de la Evaluación Educativa*. Editorial Prentice Hail. Madrid - España. pp. 424.
- Castro, J. (1993). *Diseño Curricular e Instruccional*. Editorial F.E. FACHSE. Lambayeque - Perú. pp. 210
- Castro, J. (1993). *Comunicación Educativa*. Editado por F.E. - FACHSE. Lambayeque. Perú. pp. 244.
- Caycho, J. (2001). *Lógica Formal y Dialéctica*. Editorial UIGV. Lima Perú. pp. 236.
- Cerezal, J. (2004). *Los Métodos Científicos en las Investigaciones Pedagógicas*. Editado por San Marcos. Lima - Perú. pp. 164.

- Chicama, G. (1993). *Ética y Educación*. Editado por FE-FACHSE. Lambayeque - Perú. pp. 91.
- Charpack, G. (2006). *Los niños y la ciencia*. Editorial Siglo XXI. Volumen 1.
- Chadwik. (1970). *El enfoque de sistemas*. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.
- Chávez, E. (1996). *Administración Educacional*. Editado por la UIGV. Lima - Perú. pp. 184.
- Chicama, G. (1993). *Ética y Educación*. Editado por el FE-FACHSE - Lambayeque - Perú. pp. 91.
- Chiroque, S. y Valer, L. (1998). *Didáctica General*. Editado por la UNMSM. Lima - Perú. pp. 324.
- Cohn, J. (1962). *Pedagogía Fundamental*. 4a Edición. Editado por LOSADA S.A. Buenos Aires. Argentina. pp. 282.
- Colectivo de Autores (1975). *Fundamentos de Filosofía Marxista – leninista*. Academia de Ciencias URSS. Editorial CARTAGO. Buenos Aires -Argentina. pp. 255.
- Colectivo de Autores (1980). *Evaluación*. Tecnología Educativa VII. Editado por el INIDE - MED. Lima - Perú. pp. 238.
- Colectivo de Autores (1988). *La Investigación Pedagógica*. Editado por Pueblo y Educación. La Habana - Cuba. pp. 64.
- Colectivo de Autores (1996). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Universidad de La Habana CEPES. Editado por FE CU de Ibagué. Ibagué - Colombia. pp. 177.
- Colectivo de Autores (1999). *Manual para Docentes de Educación Secundaria*. Editado por PLANCAD-MED. Lima - Perú pp. p 11.

- Coll, C. (s.f) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Universidad de Barcelona. Artículo en http://www.cucs.udg.mx/avisos/Electrónica_pa121/Coll_Unid1.PDF
- Copi, M. (1964). *Introducción a la Lógica*. 2a Edición. Editorial EUDEBA. Buenos Aires - argentina pp. 455.
- Crisologo, A. (1997). *Compendio de Tecnología Educativa*. Editado por ABEDUL. Lima - Perú. Pp. 271.
- Crisologo, A. (1994). *Dinámicas de Grupos, Técnicas Grupales*. Tercera Edición Editorial ABEDUL. Lima - Perú. pp. 140.
- Crisologo, J. (1988). *Tecnología Educativa Audiovisual*. Editado por la UNE la Cantuta. Chosica - Perú. pp. 160.
- Crisologo, J. (1994). *Evaluación Educacional*. Editorial UNE. Lima - Perú. pp. 287
- Díaz, J. y Martins, A. (1982). *Orientaciones Didácticas para la Docencia*. Editorial Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. San José, Costa Rica.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Serie Docente del Siglo XXI. Editorial McGRAW HILL. Bogotá D.C. - Colombia. pp. 232
- Durand, A. (1960). *Adaptación del Método de Estudio Dirigido a la Realidad Educativa Nacional*. Editado por H.G, ROZAS. Cusco - Perú. pp. 56.
- Farro, F. (1998). *Planificación Educativa*. Editado por UIGV. Lima - Perú pp. 196.
- Farro, F. (2001). *Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas de Calidad*. Editado por UDEGRAF. S.A. Lima - Perú. pp. 196.
- Felipe, L. (1981). *Lecciones de Filosofía de la Educación*. Editado por INIDE MED. Lima - Perú. pp. 216.

- Fermoso, P. (1994). *Teoría de la Educación*. Tercera Edición. Editorial Trillas. México DF. México. pp. 507.
- Fesquet, A. (1961). *Manual de la UNESCO para la enseñanza de las Ciencias*. 2a Edición. Editorial SUDAMERICANA. Buenos Aires - Argentina. pp. 245.
- Florez, R. (2001). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá D.C. Colombia. pp. 226.
- Frondizi, I. (1962). *¿Qué son los Valores?. Introducción a la Axiología*. 21 Edición. Editado por Fondo de Cultura Económica. México DF. - México. Pp. 127.
- Gerencia Regional de Educación (2014). *Proyecto Pedagógico Regional. Modelo Educativo para una Educación Básica de Calidad Región Lambayeque*. Perú.
- Gonzáles, D. (1956). *Didáctico Dirección del Aprendizaje*. Quinta Edición. Editado por CULTURAL S.A. La Habana - Cuba. pp. 394.
- Gonzáles, D. (1996). *Didáctica o Dirección del Aprendizaje (Parte General)* 5ta Edición. Editorial CULTURAL S.A. La Habana - Cuba. pp. 394.
- Hashimoto, E. (2003). *Una Lectura Diferente de la Pedagogía*. Editado por CID-NUTUM. Lambayeque - Perú. pp. 145.
- Hernández, M. y Hernández, G. (2004). *El Diseño Curricular en la Universidad: Su Enfoque en Sistema*. Editado por FE - FACHSE Lambayeque - Perú. pp. 127.
- Hessen, J. (1963). *Teoría del Conocimiento*. 6a Edición. Editorial LOSADA S.A. Buenos Aires - Argentina. pp. 142.
- Hidalgo, M. (1999). *Gestión Pedagógica, Aplicable a todo Nivel y Modalidad*. Editado por INADEP. Lima - Perú. 140.
- Hidalgo, M. (1999). *Paradigmas y Calidad de la Educación Herramientas del Futuro y Vía a la Excelencia*. Editado por EDU - PERÚ. Lima - Perú. pp. 55.
- Huertas, W. (1976). *Tecnología Educativa, Antología*. Vols. 1 y II. Editado por Retablo de Papel - INIDE MED. Lima - Perú. pp. 354 y 486. resp.

- Huertas, W. (1976). *Tecnología Educativa, Antología*. Vol. 1 y II. Editorial Retablo de Papel. Lima - Perú. pp. T. 1 (354) y T. 11 (495).
- Huertas, W. y Casas, E. (1995). *Diagnóstico Educativo*. Editado por la UIGV. Lima - Perú. pp. 144.
- Jauregui, L. (1990). *Tecnología de la Enseñanza de la Física*. Editado por UIGV. Lima - Perú. pp. 254.
- Lazo, J. (1997). *La Enseñanza Universitaria*. Editado por la UIGV. Lima - Perú. pp. 147.
- Luzuriaga, L. (1964). *Antología Pedagógica*. Tercera Edición. Editorial Losada S.A. Buenos Aires - Argentina. pp. 223.
- Magallanes, M. (1994). *Evaluación Educativa*. Editorial UIGV Lima - Perú. pp. 235.
- Medina, L. (1990). *Teoría Educativa*. Editorial UIGV Lima - Perú. pp. 240 MEDINA R. Luis. 1990. "Teoría Educativa". Editado por la UIGV Lima - Perú. pp. 340
- Ocrospoma, V. (2003). *Evaluación de los Aprendizajes en el Marco de la Nueva Secundaria*. Editado por J.C.. Lima - Perú. pp. 319.
- Ordemar, J. (1993). *Gnoseología*. Editado por el FE - FACHSE. Lambayeque. Perú. pp. 104.
- Oyague, M. (1995). *Historia de la Educación*. Editado por el FE-FACHSE. Lambayeque - Perú. pp. 173.
- Palomino, L. (1979). *Teoría Básica de la Educación: Bases Psicológicas*. Tercera Edición. Editado por INIDE - MED. Lima - Perú. pp. 161.
- Patiño, H. (1981). *Legislación, Organización y Administración Educativa*. Editado por INIDE - MED. Lima - Perú. pp. 160.
- Pérez, L. (2004). *La Formación de Habilidades Lógicas y el Método*.

- Pimienta, J.(2008) *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México. Prentice Hall
- Piscocoya, L. (1995). *Investigación Científica y Educacional, Un Enfoque Epistemológico*. 2a Edición Editorial AMARU Lima - Perú. pp. 214.
- Ramírez, M. (1991). *Elaboración y Utilización de Instrumentos Didácticos en Ciencias Naturales*. Editado por UIGV. Lima - Perú. pp. 298.
- Ramírez, M. (1990). *Tecnología de la Enseñanza de las Ciencias Biológicas*. Editado por la UIGV. Lima - Perú. pp. 300.
- Ramírez, M. (1997). *Tecnología de la Enseñanza de la Química*. Editado por UIGV. Lima - Perú. pp. 284.
- Ramos, J. (1990). *La Tesis Universitaria, Teoría, Técnicas y Método, Enfoque Dialéctico*. 3a Edición. Editado por CAUSACHUM. Lima - Perú. pp. 195.
- Regalado, M. (1986). *Investigación Científica*. 2a Edición. Editado por Compendios Roberman. Lima - Perú. pp. 120.
- Reyes, C. y Hashimoto, M. (2002). *Pedagogía y Ciencias de la Educación*". Editado por FE-FACHSE. Lambayeque - Perú. pp. 160.
- Risk, T. (1964). *Teoría y Práctica de la Enseñanza en las Escuelas Secundarias*. 3a Edición. Editorial UTEHA. México DF. México. Pp. 605.
- Rodas, A. (2002). *¿Cómo recolectar la información? Taller de Investigación Educativa*. Editado por FE-FACHSE Lambayeque - Perú. pp. 112
- Rosa, E. (1997). *Historia de la Educación*. Editado por SAN MARCOS Lima - Perú. pp. 135.
- Rosental, M. y Straks, G. (1960). *Categorías del Materialismo Dialéctico*. Editorial Grijalbo S.A. México D.F. - México pp. 373.
- Ruiz, A. (1999). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Editado por el FE - FACHSE, Lambayeque - Perú. pp. 431.

- Ruiz, A. (1993). *Evaluación Educativa*. Editado por FE - FACHSE. Lambayeque Perú. pp. 127.
- Sabogal, M. y Castro, J. (2000). *Teoría del Aprendizaje*. Editorial FE-FACHSE. Lambayeque - Perú pp. 240.
- Strom, R. (1984). *Aprendizaje Escolar y Evaluación*. Editorial PAIDOS. Buenos Aires -Argentina. pp. 206.
- Tafur, R. (1997). *Tecnología Educativa*. Editado por Carlo Matta. Ed. Lima - Perú. pp. 272.
- Tamayo, M. (2002). *Diccionario de la Investigación Científica*. Editado por Linusa - Noriega. México DF. México. Pp. 242
- Tueros, E. (1998). *Epistemología y Educación*. Vol 1 y II Cuarta Edición. Editado por la PUCP Lima - Perú pp. 90 y 116 resp.
- Tueros, E. (1998). *Estadística Aplicada a la Evaluación*. Vol. 1 y II. Tercera Edición. Editado por la PUCP. Lima - Perú. pp. 102 y 133 resp.
- Valderrama, S. (2002). *Pasos para Elaborar Proyectos y Tesis de Investigación Científica*. Editado por SAN MARCOS. Lima - Perú. pp. 310.
- Valer, L. y Ráez, S. (1980). *Currículum 1: Fundamentos. La Planificación Curricular*. Ediciones Básicas INIDE. Lima - Perú. pp. 156.
- Vásquez, J. (2004). *Proyecto de Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Diseño y Elaboración*. Editado por ICID Trujillo - Perú. pp. 177.
- Von Aster, E. (1949). *Historia de la Filosofía*. Editado por ZIG-ZAG Santiago de Chile - Chile. Pp. 482.
- Whitehead, A. (1961). *Los Fines de la Educación y otros Ensayos*. Editorial Paidó. Buenos Aires - argentina. pp. 234.

Wyssantier, M. (2002). *Metodología de la Investigación, Desarrollo de la inteligencia*. 4a Edición. Editado por ECAFSA - THJOMPSON Learning. México DF - México. Pp. 315.

Zapata, H. (1990). *Historia de la Educación*. Editado por el ISP "Sagrado Corazón de Jesús". Chiclayo - Perú. pp. 250.

.

ANEXOS

ANEXO 1

PROTOCOLO DEL INSTRUMENTO

DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombre: _____ Fecha: _____

Edad : _____ Docente del área ☐ Docente de área afín ☐

Estimado maestro a continuación encontrará proposiciones sobre aspectos relacionados con las características del aprendizaje que presentan sus estudiantes en el área de CCSS. Cada una tiene cinco opciones para responder de acuerdo a lo que describa mejor su actitud docente. Lea cuidadosamente cada proposición y marque con un aspa (X) sólo una alternativa, la que mejor refleje su punto de vista al respecto. Conteste todas las proposiciones. No hay respuestas buenas ni malas.

AUTOR: M- SC. PRESBITERO RAFAEL GUIVAR

No.	Ítems	1	2	3	4	5
1.	Usted piensa que existen oportunidades de desarrollar habilidades sociales.					
2.	Usted se siente comprometido con el aprendizaje de los estudiantes.					
3.	Usted en el momento de evaluar brinda apoyo para superar los obstáculos de aprendizaje que se presentan.					
4.	Usted cree que se cuenta con un marco curricular evaluable por niveles de logro pertinente para el área de CCSS.					
5.	Sus estudiantes cooperan entre si y desarrollan indagación en el área evidente					
6.	Usted se interesa por la recuperación de niveles bajos de logro y riesgo de repitencia.					
7.	Sus estudiantes aseguran sus niveles de logro en el trabajo colaborativo en CCSS.					
8.	En la sesión de aprendizaje de CCSS, usted nota mejoría continua de los aprendizajes aplicando los métodos indagatorios.					
9.	Su evaluación es transparente en cuanto a su rendición de cuentas.					
10.	Cree usted como maestro de CCSS que las competencias a lograr son retadoras.					
11.	Usted participa en definir competencias en CCSS a nivel colegiado.					
12.	Sus colegas se consideran factor clave para el éxito de los aprendizajes.					
13.	La evaluación que se hace del trabajo piensa usted que le ayuda a mejorar su tarea docente.					
14.	En los grupos de trabajo formados por sus estudiantes, existe una relación armoniosa evaluada permanentemente.					
15.	Los estudiantes tienen la oportunidad de tomar decisiones en tareas de su responsabilidad.					
16.	Usted valora los altos niveles de logro en CCSS.					
17.	Sus estudiantes están comprometidos con la evaluación que usted realiza.					
18.	Se recibe la preparación necesaria para realizar evaluación de los aprendizajes en CCSS.					
19.	Existen suficientes canales de comunicación entre usted con sus estudiantes en el área de CCSS.					
20.	El grupo con el que trabaja, funciona como un equipo bien integrado en la docencia en CCSS.					

GRACIAS POR SU PARTICIPACION ©

ANEXO 2

Ficha técnica del inventario de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José

1. Nombre del instrumento:

Inventario de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José

2. Autores del instrumento.

Creado por: M.Sc. Presbítero Rafael Guivar

3. Objetivo instrumento.

Evaluar el nivel de autopercepción de los Niveles de logro en estudiantes del área de Ciencias Sociales - Educación Básica Regular del Colegio Nacional de San José a través de las dimensiones: cognoscitiva, psicomotriz, afectiva y holística (total).

4. Usuarios.

Se recogerá información de 11 docentes de la red de educación Chiclayo – Oeste de EBR, Educación Secundaria.

5. Modo de aplicación.

1º El cuestionario está estructurado en 20 ítems, con criterios de valoración: *1 si se observa rara vez, 2 si se observa más continuo y 3 si es observable y evidente a diario* los cuales tienen relación con los indicadores de la variable: trabajo colaborativo.

2º Los docentes deben de desarrollar el cuestionario en forma individual, consignando los datos requeridos de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo de dicho instrumento de evaluación.

3º El cuestionario se aplicará en forma intermitente y simultánea de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los sujetos de estudio.

4º Su aplicación tendrá como duración 60 minutos aproximadamente, y los materiales que utilizarán son: 1 bolígrafo, 1 lápiz, y sus respectivas explicaciones por parte de la responsable de la investigación.

6. Estructura de los instrumentos

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Niveles de logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular	Cognoscitivo	Niveles de logro basados en rendimiento Desarrollo de competencias del área
	Psicomotriz	Solución de problemas sociomotrices
	Afectivo	Actitudes ante el área y trabajo colaborativo e integrador

7. Escala.

Escala		Puntaje	Rango
Siempre	(Sobresaliente)	3	[121 - 160]
Casi siempre	(Satisfactorio)	2	[81 - 120]
A veces	(Regular)	1	[41 – 80]
Nunca	(Deficiente)	0	[01 – 40]

8. Validación:

Por juicio de expertos.

ANEXO 3
PROGRAMA DE SENSIBILIZACION SOBRE EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACIÓN – INVESTIGACIÓN PARA EL
PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL.

A. Diseño del Programa.

I. Datos generales:

- | | | | |
|------------|------------------------------|---|--------------------------------|
| 1.1 | GRED | : | Lambayeque. |
| 1.2 | Lugar | : | Chiclayo |
| 1.3 | Institución Educativa | : | Colegio Nacional de San José. |
| 1.4 | Área | : | Ciencias Sociales |
| 1.5 | Duración | : | Abril 2016 a mayo 2016. |
| 1.6 | Responsables | : | M.Sc. Presbítero Rafael Guivar |
| | | : | . |

II. Fundamentación.

El Colegio Nacional de San José, en el Turno I, cuenta en la actualidad con docentes entre nombrados y contratados, brinda el servicio educativo de nivel secundaria de menores en el marco de la EBR, cuyos docentes con frecuencia cumple sólo su horario de trabajo que en gran parte prefieren seguir en la rutina; asimismo, presentan actitudes de resistencia al cambio, conformismo e indiferencia para mejorar sus desempeños profesionales.

Hasta hora sea evaluado el aprendizaje de los alumnos y por intermedio de ello la excelencia o diferencias del sistema, esto es algo equivocado por qué se debe considerar: actuación del profesorado, organización del centro e influencia del entorno. Es un elemento de autoritarismo y control sin tener en cuenta el derecho a la participación y a la crítica por parte del alumno. La evaluación debe estar orientada la evaluación de todos los sujetos y componentes que integran la acción educativa: docentes, alumnos, padres de familia, administración, currículo, contenidos, equipamiento, infraestructura, clima organizacional, políticas, normas, etc. Aparición de nuevas corrientes y

modelos pedagógicos y un nuevo vocabulario derivado del Campo empresarial: inversión educativa, capital humano, racionalidad tecnocrática, etc.

El investigador como especialista de un determinado conocimiento y en el ejercicio de su profesión, diseña procesos de evaluación en su especialidad de la mejor manera posible, ya sea empleando los instrumentos mediadores del contenido o estrategias indagatorias que incidan en el aprendizaje del estudiante, configurando un proceso denominado de evaluación de los aprendizajes planificado desde un trabajo colectivo. La significancia práctica se expresa en la ejecución de 08 talleres que se desarrollan entre los meses de abril y junio; asimismo, se trabajaron algunos mecanismos democráticos como el trabajo en equipo, para sentar las bases de un proceso investigativo y colegiado que se dedique a mejorar la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales.

III. Objetivos.

3.1 Objetivo general.

Diseñar y aplicar el programa de sensibilización sobre evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el proyecto pedagógico regional, en los estudiantes de cuarto grado de EBR del Colegio Nacional de San José.

3.2 Objetivos específicos.

- Diseñar eventos de evaluación y reflexión sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes, con el fin de reorientar la planificación, organización, implementación y articulación de esta de una manera participativa y sistémica.
- Organizar y ejecutar talleres para analizar e implementar las diferentes dimensiones evaluativas: Modelamiento en base a teorías de la evaluación donde se estructure el diseño de lógica del modelo, se encuentre una estructuración de los componentes instrumentales, se

construya las matrices de especificaciones, el reglamento del proceso de evaluación de los aprendizajes.

- Constituir un plan de acompañamiento y participación, asimismo, establecer mecanismos democráticos de evaluación y monitoreo sobre la base participativa de los estudiantes en el proceso.

IV. Descripción de los talleres

Los talleres se realizarán por las tardes de 3.00 a 6.00 pm con un lapso de 15 minutos para refrigerio, la responsabilidad recae en el investigador; la metodología de trabajo se expresa en la participación activa y trabajo interdisciplinario; durante el desarrollo de los talleres se promueve la reflexión y el compromiso de cambio para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes; además, se establece las bases para la consolidación de una cultura de valores y actitudes para la construcción de una convivencia democrática e inclusiva.

V. Cronograma de actividades sugeridas

N°	Actividades	Responsables	2016							
			MESES				MESES			
			1ra sem.	2da sem.	3ra sem.	4ta sem.	1ra sem.	2da sem.	3ra sem.	4ta sem.
1.	Reunión de coordinación con el director para la aprobación e implementación del programa evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el proyecto educativo regional. En los estudiantes de 4° de EBR del Colegio Nacional de San José	Investigador y docentes								
2.	Análisis, evaluación e interpretación de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (FODA), de la evaluación de los aprendizajes.	Investigador y docentes								
3.	Charla de sensibilización y concientización sobre la importancia de mejorar la evaluación de los aprendizajes.	Investigador y docentes								
4.	Aprobación y ejecución de talleres referidos a la evaluación de los aprendizajes para mejorar la evaluación de los aprendizajes	Investigador y docentes								
	Taller 01: Identidad profesional									
	Taller 02: Comunicación de resultados									
	Taller 03: Cultura evaluativa									
	Taller 04: Gestión de la evaluación de los aprendizajes.									
	Taller 05: Gestión del aprendizaje									
	Taller 06: Gestión de los estilos de evaluación									
	Taller 07: Mecanismos democráticos de inclusión en la práctica evaluativa									
	Taller 08: Los principios éticos y morales de la de la evaluación									
5.	Estrategias metodológicas para mejorar la evaluación de los aprendizajes	Investigador								
6.	Plan de acompañamiento a los docentes sujetos de estudio.	Investigador								
7.	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Investigador								

B. Implementación del programa de la evaluación de los aprendizajes.

1. Reunión de coordinación con el director para la aprobación e implementación del programa.

a) Objetivo.

Comunicar y comprometer a los docentes de la institución la institucionalización y ejecución del programa de sensibilización sobre evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el proyecto pedagógico regional, en los estudiantes de cuarto grado de EBR del Colegio Nacional de San José.

b) Procesos para la coordinación.

- Oficio cursado al director, para coordinar y fijar fecha de reunión.
- Presentación y exposición del programa de sensibilización sobre evaluación de los aprendizajes basado en la indagación – investigación para el proyecto pedagógico regional, en los estudiantes de cuarto grado de EBR del Colegio Nacional de San José.
- Redacción del Acta de Reunión Extraordinaria con los acuerdos y compromisos firmados por los presentes.

2. Análisis, evaluación e interpretación de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (FODA), de la evaluación de los aprendizajes.

La presente técnica se orienta principalmente al análisis y evaluación de los diferentes aspectos y dimensiones de la evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales, y su aplicación permitirá identificar y analizar las Fortalezas y Debilidades de la institución, así como las Oportunidades y Amenazas reveladas por la información obtenida del contexto externo. Al detectar primero las amenazas que las debilidades, la organización se tuvo que poner atención a las primeras y desarrollar las estrategias convenientes para contrarrestarlas, y con

ello, ir disminuyendo el impacto de las debilidades. Al tener conciencia de las amenazas, la organización aprovechó de una manera más integral tanto sus fortalezas como sus oportunidades.

Las Fortalezas y Debilidades incluyen entre otros, los puntos fuertes y débiles de la organización y de sus procesos, dado que éstos determinarán qué tanto éxito tendremos en el proceso de evaluación d los aprendizajes.

MATRIZ FODA

ASPECTOS / DIMENSIONES		Análisis interno		Análisis externo	
		Fortalezas	Debilidades	Oportunidades	Amenazas
Niveles de logro en estudiantes del área de ciencias sociales - educación básica regular	Niveles de logro basados en rendimiento				
	Desarrollo de competencias del área				
	Solución de problemas sociomotrices				
	Actitudes ante el área y trabajo colaborativo e integrador				

3. Charla de sensibilización y concientización sobre la importancia de mejorar el trabajo colaborativo.

1 Datos informativos.

Institución Educativa	:	Colegio Nacional de San José
Responsable	:	Presbítero Rafael Guivar.
Lugar	:	Sala de profesores
Fecha	:	04 de abril 2016.
Tema a tratar	:	La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva indagatoria.

2 Fundamentación.

El presente evento de análisis y reflexión sobre la importancia de mejorar la evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales se caracteriza porque es un espacio democrático y de armonía entre los diferentes actores educativos, donde se tratará de evaluar de manera sistémica las fortalezas y debilidades que presentan los docentes en su labor evaluativa. En virtud de proponer e implementar la propuesta para mejorar la evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales, consideramos obligatoria la presencia de todos los actores de esta especialidad en el turno mañana; con el propósito de sensibilizar y concientizar sobre los beneficios y aportes que plantea el Programa propuesto; asimismo, sean conscientes de la necesidad de mejorar el trabajo de evaluación de los aprendizajes. La charla se ha establecido abordarla en tres horas pedagógicas, estará a cargo del responsable de la investigación, se hará entrega de fichas informativa y/o diapositivas para luego proceder a analizar y reflexionar sobre las limitaciones que presenta la evaluación de los aprendizajes, culminando con la presentación de la propuesta y su posible aprobación. Las técnicas a utilizar son: el trabajo participativo entre otras.

3 Objetivo:

- Analizar y reflexionar de manera sistémica las limitaciones y fortalezas que presenta la evaluación de los aprendizajes, a través de mecanismos democráticos y el trabajo participativo.
- Sensibilizar y concientizar a los docentes del colegio, sobre la aplicación de un Programa para mejorar los procesos de evaluación de los aprendizajes bajo un enfoque indagatorio.

4 Recursos

- Recursos humanos: Investigador
- Recursos financieros: Financiado por el investigador.

- Recursos materiales: Material de escritorio, papelotes, plumones, cinta makistape, videos, etc.

5 Proceso de la charla.

- Se convocará a través una citación firmada por la coordinación, donde se especificará la agenda, hora, fecha, lugar, etc.
- Al inicio de la charla, el coordinador se encargará de dar las palabras de bienvenida, y apertura el evento.
- Luego el responsable del evento presentará los objetivos y los posibles resultados que se pretenden alcanzar al término de la misma.
- Se distribuye fichas informativas y/o diapositivas (impresas), el investigador promoverá los espacios para la reflexión y análisis tratando de incorporar el objeto de estudio.
- Después de este proceso se entregará algunos materiales de información, culminando con la presentación del Programa propuesto.
- Arriban a conclusiones, sugerencias y el compromiso de empoderarse de la propuesta.

6 cronograma de actividades

Actividades	Responsables	Recursos
Coordinación con la dirección para el desarrollo de la charla.	Investigador	Oficio.
Citación dirigida a los sujetos de estudio para asistir a la charla.	Director y Secretaria	Citaciones.
Selección del tema motivador.	investigador	Humanos Bibliográficos
Preparación de material para la charla.	investigador	Fichas impresas Selección de diapositivas
Desarrollo de la charla.	investigador	Papelotes plumones Material de escritorio
Distribución de una ficha informativa	investigador	Ficha informativa.
Análisis y reflexión del tema desarrollado. Metacognición de los aprendizajes.	Directivos y docentes	Participantes. Ficha metacognitiva
Plasman compromisos para mejorar l evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque indagatorio.	Comunidad educativa	Papelotes. Plumones. Acta de compromiso

7 Evaluación.

La evaluación es de carácter cualitativa, se tendrá en cuenta la participación activa de los actores educativos, los trabajos grupales, niveles de compromiso y actitudes de cambio para mejorar la evaluación de los aprendizajes.

4. Aprobación y ejecución de talleres referidos a la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque indagatorio

Los talleres propuestos se fundamentan desde una visión metodológica en la integración teórico - práctica de los procesos de la gestión de la evaluación de los aprendizajes, incorpora experiencias en este campo, y se da un análisis de las diferentes etapas y modelos de la evaluación; asimismo se precisa una configuración holística de los lineamientos e instrumentos de evaluación bajo el marco del enfoque indagatorio, así como la articulación e integración de los diferentes niveles educativos, de igual forma, la relación de lo estratégico, funcional y pertinente de los procesos de evaluación de los aprendizajes en la formación integral de los estudiantes, todo lo descrito desde un enfoque participativo. El concepto de taller que asume el investigador es: *“Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Aplicado el concepto de taller a la pedagogía, su alcance es el mismo: en lo sustancial se trata de una forma de enseñar y. sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente.* Ezequiel Ander Egg (1991).

En este contexto el investigador considera al taller como una estrategia metodológica que privilegia el trabajo en equipo, que pretende lograr la integración de la teoría con la práctica en el proceso de organización de la evaluación de los aprendizajes. Potencia algunas capacidades y habilidades como la resolución de conflictos, asertividad, lealtad, el sentido de pertenencia y el espíritu de cuerpo en los participantes del área de ciencias sociales del

turno I; asimismo, mediante los talleres se analizarán los diferentes aspectos o componentes del enfoque indagatorio en ciencias sociales. El desarrollo de los talleres presenta un carácter relevante porque pretenden orientar los diferentes lineamientos teóricos y prácticos que constituirán las bases lógicas para la construcción de programas consensuada y democrática bajo el modelo propuesto del PPR.

En conclusión, el investigador considera a la implementación de los talleres como una estrategia metodológica que va a mejorar la evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales a través de espacios de reflexión, sensibilización y concientización. Han sido diseñado por el investigador responsable y se organizan en dos meses, su desarrollo se va a dar los días sábados de cada semana, están dirigidos a los docentes de la especialidad; la estructura de la temática se expresa en los siguientes: en el mes de abril se abordó los siguientes:

Taller 01: Identidad profesional

Taller 02: Comunicación de resultados

Taller 03: Cultura evaluativa

Taller 04: Gestión de la evaluación de los aprendizajes.

Taller 05: Gestión del aprendizaje

Taller 06: Gestión de los estilos de evaluación

Taller 07: Mecanismos democráticos de inclusión en la práctica evaluativa

Taller 08: Los principios éticos y morales de la de la evaluación.

b) Base legal

- Ley General de Educación N° 28044.

c) Talleres a desarrollar según aspectos

Talleres	Aspectos para mejorar el desempeño docente
Taller 01:	Identidad profesional
Taller 02:	Comunicación de resultados
Taller 03:	Cultura evaluativa
Taller 04:	Gestión de la evaluación de los aprendizajes.

Taller 05:	Gestión del aprendizaje
Taller 06:	Gestión de los estilos de evaluación
Taller 07:	Mecanismos democráticos de inclusión en la práctica evaluativa
Taller 08:	Los principios éticos y morales de la de la evaluación.

d) Objetivos

- **Objetivo general.**

Implementar actividades significativas, reflexivas, vivenciales y metodológicas de la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales sustentadas en la indagación.

- **Objetivos específicos:**

Al término de cada uno de los talleres, los docentes estarán en condiciones de:

- Fortalecer la identidad profesional; es decir, asumir un compromiso y responsabilidad compartida, así como potenciar el sentido de pertenencia, lealtad y gratitud con la institución educativa donde se desempeña como docente.
- Promover la comunicación interpersonal asertiva, horizontal y empática entre sus pares docentes, a través de actitudes de apertura, flexibilidad académica y el interaprendizaje con sus colegas; en el marco de asegurar una buena evaluación de los aprendizajes.
- Sensibilizar y construir una cultura de la calidad en la evaluación de los aprendizajes, y el adecuado manejo de técnicas evaluativas.
- Diseñar propuestas de técnicas evaluativas basadas en el enfoque indagatorio para ciencias sociales.

e) Metas.

- Se capacitarán a 11 docentes del Colegio Nacional de San José – Área de Ciencias Sociales.
- Constitución de 02 equipos interdisciplinarios y coordinaciones generales de acuerdo a cada uno de los aspectos.

f) Recursos:

- **Recursos materiales:** Papelotes, plumones, papel bond, data show, computadora, fichas de información, trípticos, entre otros.
- **Recursos financieros:** Será autofinanciado por la institución educativa.
- **Recursos humanos:** se contará con el apoyo de directivos, docentes.
- **Recurso tiempo:** Los jueves y viernes de cada mes se destinará para realiza los talleres tanto en la mañana como en la tarde.

g) Beneficiarios.

Los beneficiarios directos son los docentes del área de ciencias sociales del turno I permitiéndoles la mejora en cuanto a sus procesos de evaluación de los aprendizajes y por ende su proceso de certificación y acreditación institucional.

h) Estrategias para la realización de los talleres.

- Trabajo en equipo, análisis documental, registro de datos, exposiciones
- Observación directa, entrevista, encuestas, grupos focales, análisis situacionales, debate dirigido
- Asesoramiento presencial, asesoramiento; monitoreo motivacional, el museo de experiencias
- Matrices de orientación lógica, vigilancia de incidentes críticos

i) Organización de los talleres

Actividades	Responsables	Materiales y recursos	MESES							
Diseño del taller organizacional.	investigador	Computadora, impresora								
Aprobación de los talleres.	Director de la I.E y docente responsable.	Documento formal, Papelotes, plumones								
Reuniones de coordinación con los directivos y docentes.	investigador	Oficios, actas, papelotes, plumones, cintas.								
Identificación y selección de profesionales en el campo del enfoque indagatorio.	investigador	Oficios e invitaciones								
Ejecución del taller de evaluación.	investigador	Ruta de trabajo								
Taller 01: Identidad profesional	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 02: Comunicación de resultados	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 03: Cultura evaluativa	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 04: Gestión de la evaluación de los aprendizajes.	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 05: Gestión del aprendizaje	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 06: Gestión de los estilos de evaluación	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 07: Mecanismos democráticos de inclusión en la práctica evaluativa	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								
Taller 08: Los principios éticos y morales de la de la evaluación	investigador y profesionales.	Separatas, plumones, papelotes, ficha de autoevaluación								

Conclusiones del taller.	investigador	Papelotes, plumones, cinta								
Clausura del taller organizacional	investigador	Equipos de sonido, programa.								
Evaluación e informes.	investigador	Ficha de evaluación e informe								

5. Estrategias organizacionales para mejorar la evaluación de los aprendizajes.

a) Estrategia: Trabajo sinérgico en el desempeño docente.

Hoy en día, las instituciones educativas, precisan para el desarrollo y logro de sus objetivos organizacionales de equipos de trabajo altísimamente integrados y conformados por miembros con un compromiso individual por el bien colectivo, para que se de este tipo de trabajo en equipo, deben de darse el desarrollo de una serie de habilidades de sus miembros, contándose entre los más importantes la capacidad de comunicación de cada uno, la ética y calidad en su desempeño pedagógico para el proceso evaluativo, la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas y conflictos reconociendo y poniendo en valor las diferencias individuales que se presenten, la orientación y el compromiso de cada uno de los sujetos de estudio por lograr los objetivos del equipo alineados con los de la organización y la creación de vínculos de cohesión - cooperación precisos para el espíritu de todo equipo que sirve de soporte mutuo entre sus integrantes para hacer frente a los problemas del devenir diario y alcanzar la consecución de los fines y objetivos diseñados para el equipo e institucionales.

- **Objetivo.**

Constituir equipos de trabajo sinérgicos en base a potencialidades, talentos y virtudes de los sujetos de estudio, donde desarrollen sus competencias

personales y profesionales que permitan mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes.

- **Procedimientos.**

Se tendrá en cuenta los siguientes criterios:

- Las variables ambientales: Se refieren al marco físico, psicológico y sociocultural en que se desarrolla la actividad grupal. El marco físico se refiere al lugar, el marco psicológico se refiere a la calidad de las relaciones humanas entre los integrantes del grupo, y por último el marco sociocultural que se relaciona con los hábitos individuales.
- Las variables estructurales: se refieren a la conformación del grupo tanto en tamaño como en sus integrantes. También las características individuales influyen en la eficacia del grupo, la madurez, la comprensión, favorecen el grupo. La frialdad y la intolerancia, lo entorpecen.
- Las variables de tarea: Tiene relación con los objetivos propuestos en las tareas que en este caso están orientadas al desarrollo de propuestas técnicas en evaluación.
- Las variables de organización: Son las relaciones con la metodología utilizada para la comunicación, participación y dirección del equipo de trabajo.
- La selección estará en función a reconocimiento de los talentos individuales para el trabajo en equipo y la práctica de su capacidad de comunicación, gestión de conflictos y calidad en su diseño evaluativo.
- Los participantes deben asumir compromisos con la organización, como el de implementar este proceso de mejora e innovación de las actividades evaluativas.

- **Responsabilidades y compromisos del participante en el equipo de trabajo.**

- Actuar con eficiencia.
- Procesar información para la toma de decisiones.
- Compartir responsabilidad por logros del equipo.

- Favorecer el cambio.
- Utilizar la evaluación.
- Delegar tareas y autoridad.
- Aceptar las tareas y respetar la autoridad.

b) Estrategia: Participación empática y democrática.

La participación empática alude a la capacidad para expresar lo que uno piensa y siente; aprender a ponernos en el lugar del otro para escuchar y recibir sin prejuizar y de entender emocionalmente a las personas, lo cual es la clave del éxito en las relaciones interpersonales; asimismo, al proceso por el que la comunidad educativa influyen en los diferentes procesos de la gestión educativa, como por ejemplo: en la implementación del modelo de evaluación de los aprendizajes base de esta propuesta.

Por su parte, la participación democrática se expresa en el trabajo participativo donde la interdependencia positiva entre los miembros del equipo es el factor principal en esta forma de trabajo. La interdependencia positiva la debemos entender como el compromiso y la responsabilidad de aprender y enseñar unos de otros; se refiere a la existencia de objetivos que sean definidos y compartidos por todos los miembros del grupo; asimismo, se expresa en la interdependencia de tareas. Esta característica consiste en la articulación de las diferentes labores que realizan los actores educativos, permite al grupo ser más eficiente en el desarrollo de sus actividades en tanto cada quien puede hacer lo suyo reforzando con ello su autoestima y la percepción de ser una persona útil y capaz; y por último la interdependencia de roles, consiste en asignar diferentes papeles o roles entre los miembros para facilitar su inclusión y una mayor colaboración y participación en la gestión administrativa. Esto permite que el grupo se autocontrole en relación a los turnos de trabajo, tiempos de ejecución de una tarea, uso equitativo de materiales, entre otros.

- **Objetivo.**

Promover espacios empáticos y democráticos que permitan establecer un clima de trabajo participativo para promover la integración, comunicación horizontal y comprender las actitudes de los docentes al evaluar los aprendizajes.

- **Procedimientos.**

- La formación de grupos es intencional y basada en la heterogeneidad. Los grupos se constituyen con base a las diferencias de habilidades docentes en la especialidad.
- Los sujetos de estudio asumen actitudes empáticas y se brindan ayuda y apoyo mutuo en el cumplimiento de las tareas y el trabajo hacia la obtención de metas comunes.
- Cada docente es individualmente responsable de una parte equitativa del trabajo participativo.
- Las actividades participativas están basadas en habilidades interpersonales tales como: confianza mutua, comunicación clara y sin ambigüedades, apoyo mutuo y resolución constructiva de conflictos generados por el proceso de evaluación de los aprendizajes.
- Frecuentemente, los docentes se someten a procesos de reflexión acerca de su proceso de trabajo colaborativo y participativo; y, a partir de ello, toma decisiones en cuanto a su funcionamiento.
- La participación empática y democrática pone énfasis en los valores y acciones éticas; asimismo, en el respeto de los diferentes puntos de vista de los sujetos de estudio.

c) Estrategia: Identidad y compromiso.

La estrategia se orienta a potenciar la identidad y el compromiso de los docentes del área de ciencias sociales con el fin de desarrollar más las técnicas evaluativas en función del enfoque indagatorio. Este reto radica en crear herramientas útiles mediante las cuales la comunidad educativa se

comprometa con los objetivos relacionados con el proceso evaluativo para obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo. Asimismo, pretende fortalecer los niveles de la lealtad y vinculación de los docentes con su institución. Tienen como intención lograr que los docentes estén muy identificados e implicados en la organización en la que trabajan, demuestren actitudes de apego afectivo y orgullo de pertenecer a la institución; por lo tanto, se sientan con el deber moral de colaborar y participar activamente en beneficio de los intereses institucionales. En ese sentido consideramos que la optimización de la gestión del proceso de evaluación de los aprendizajes estará en función de contar con colaboradores con mística.

- **Objetivo.**

Valorar el sentido de pertenencia institucional con el fin de potenciar trabajo de evaluación de los aprendizajes; y, favorecer la práctica de valores y actitudes positivas en el trabajo participativo en la mejora de su desempeño docente en este aspecto.

- **Procedimientos.**

- Los docentes realizan un trabajo participativo por convicción y voluntad en la reforma del proceso de evaluación de los aprendizajes. En el proceso comparten experiencias, conocimientos, expectativas y objetivos.
- Asumen el deseo de ser parte del cambio y de contribuir para que la gestión de la evaluación de los aprendizajes alcance sus metas y objetivos,
- Se fomenta la iniciativa personal, la autonomía, la integración y la toma de decisiones compartidas.
- Establecen canales de diálogo y comunicación permanente entre los docentes del área de ciencias sociales; asimismo, se respeta la diversidad cultural y la pluralidad de pensamientos de los sujetos de estudio
- En la organización se cultivan las relaciones interpersonales e institucionales y se articulan las responsabilidades de acuerdo a su campo de acción.

- Asumen demuestran lealtad y gratitud a través de su trabajo participativo; además, demuestran actitudes reflexivas y ponen en práctica los valores institucionales.

d) Estrategia: Trabajo en equipo

El trabajo en equipo permite a los docentes del área de ciencias sociales intercambiar opiniones y conocimientos y desarrollar varias capacidades, como: escuchar y respetar las ideas, opiniones y sentimientos de los miembros del grupo, expresarse con seguridad y confianza, construir conocimientos a partir del debate de ideas entre pares, asumir responsabilidades, organizarse para el trabajo compartido, tomar iniciativas, elaborar normas de convivencia y aceptar las diferencias personales y culturales orientados a la mejora del proceso de evaluación de los aprendizajes. Es la destreza que nos va a permitir identificar las relaciones entre declaraciones, preguntas, puntos de vista, conceptos, descripciones u otras formas de representación propuestas para expresar una creencia, un juicio, una experiencia, unas razones, una información u opinión producto del análisis colectivo. Es importante agregar al análisis la habilidad de examinar ideas, detectar argumentos y analizarlos. Asimismo, nos va a permitir identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones pertinentes, formar conjeturas e hipótesis, considerar las informaciones relevantes, deducir las consecuencias y tomar decisiones razonables; se incluye como habilidades que dan consistencia a esta destreza una lista de evidencias dudosas, conjeturas alternativas y sacar conclusiones.

6. Plan de acompañamiento a los docentes participantes en el modelo.

El término acompañamiento podemos definirlo como un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por los sujetos de estudio, orientado a mejorar la calidad la preparación para el aprendizaje de los estudiantes; desde la concepción del investigador, el acompañamiento no es una mera asesoría externa centrada

en los procesos de evaluación de los aprendizajes, sino que se centra además en el desarrollo de capacidades y actitudes de los docentes, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren el proceso de evaluación de los aprendizajes. El acompañamiento para ser efectivo tiene que fortalecer a los docentes del área de sociales como líderes del cambio, capaces de introducir transformaciones en los modos de actuación en la evaluación de los aprendizajes y en los procesos administrativos del área, institucionalizando sus prácticas innovadoras.

7. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La evaluación favorece la apreciación y valoración sistemática y objetiva, así como la eficiencia, efectividad de los procesos y los resultados del proceso de evaluación de los aprendizajes. A continuación, se definirán los procesos de evaluación y diseñaremos un bosquejo de cada uno de los instrumentos.

A. Autoevaluación.

Se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón concebido inicialmente, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar dicho patrón; como consecuencia de la autoevaluación contribuye a la formación de determinados aspectos de la personalidad del sujeto al ser capaz de trazarse nuevas metas y alcanzar resultados superiores, contribuye a desarrollar su capacidad de crítica, favorece su independencia y creatividad. Es la evaluación realizada por uno mismo, a partir de algunos criterios determinados. Consiste en revisar mis actitudes durante el trabajo administrativo y con honestidad determinar un valor. Lo mejor es que corresponda el valor con mi realidad actitudinal. La autoevaluación, lejos de ser innecesaria o contraproducente, es imprescindible en cuanto se constituye en un momento de toma de conciencia de la propia realidad. Esta toma de conciencia es factor fundamental para impulsar al mejoramiento de la misma evaluación de los

aprendizajes. Ha de reconocerse, sin embargo, que sola la autoevaluación conlleva el riesgo de enfatizar sólo aspectos positivos, dejando a un lado o minimizando los negativos. Por eso a la autoevaluación debe seguir la evaluación externa.

B. Coevaluación.

A diferencia de la autoevaluación, ésta evaluación persigue recoger la mayor información de qué ha sido tu proceder durante el desempeño docente. Se llama coevaluación porque las personas que te evalúan corresponden al mismo nivel que el tuyo. Conviene que las personas que te vayan a evaluar den un juicio objetivo, acertado y preciso. Recuerda que el mejor amigo es aquel que te ayuda a crecer como persona. La coevaluación propicia, la elaboración de un patrón de resultados que es socializado por el colectivo, constituyendo un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabajan los docentes del área de ciencias sociales y lo singular de los objetivos y contenidos de cada uno de ellos, de manera que se da la dialéctica entre lo general en que trabaja el docente, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada docente. Por otro lado, la coevaluación consta de una evaluación en conjunta: “tú me evalúas, yo te evalúo”.

Es aplicada sobre un trabajo, proceso o actividad específicos en los cuales todas las personas implicadas participan en la valoración de los mismos. Nuevamente, en este caso, es importante concientizar a los sujetos de estudio que la evaluación es para mejorar, no para castigar. Se puede aplicar al finalizar un trabajo en equipo, cada integrante valora lo que le ha parecido más interesante de los otros; luego de una ponencia, se valora conjuntamente el contenido de los trabajos, las competencias alcanzadas, los recursos empleados, las actuaciones destacadas, etc. Puede ser pertinente repartir un cuestionario anónimo a los sujetos de estudio para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastarlo luego con lo percibido por el equipo investigador. Son diferentes los caminos para llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si el grupo no tiene costumbre de realizar prácticas de ese

tipo, se debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo y las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el equipo investigador.

C. Heteroevaluación.

Se manifiesta centrada en los docentes del área de ciencias sociales que participan en el proceso de evaluación de los aprendizajes, como una apreciación individual entre los sujetos que son evaluados. Es la evaluación que realiza la investigadora y la comunidad educativa sobre el trabajo realizado en dicho proceso de evaluación. El carácter participativo y no directivo del proceso, asumido como idea básica del mismo, implica que el sistema de evaluación tenga que desarrollarse sobre la base de la contradicción entre la evaluación interna y externa que desarrollan los sujetos en el proceso y ello se expresa a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

ANEXO 4

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe: Dr. Juan Luis Rodríguez Vega

Con documento de identidad Nro. 16739701 de profesión Biólogo - Educador

Con Grado de Doctor en Ciencias, ejerciendo actualmente como Docente
Investigador en la Institución: Universidad de Lambayeque

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación, el Instrumento (Encuesta), a los efectos de su aplicación a los docentes de la I.E.: Colegio Nacional San José – Chiclayo, con la finalidad de elaborar un **MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACIÓN-INVESTIGACIÓN PARA EL PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN JOSÉ, 2016.**

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 14 de Agosto 2016

Juan Luis Rodríguez Vega
Firma
DNI Nro. 16739701

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe: Dr. DAISY SOLEDAD ALARCÓN DIAZ

Con documento de identidad Nro 41073751 de profesión EDUCACIÓN

Con Grado de DOCTOR, ejerciendo actualmente como DOCENTE
DE INVESTIGACIÓN en la Institución: POSTGRADO UCV, USMP
USS / UAP.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación, el Instrumento (Encuesta), a los efectos de su aplicación a los docentes de la I.E.: Colegio Nacional San José – Chiclayo, con la finalidad de elaborar un **MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN LA INDAGACIÓN- INVESTIGACIÓN PARA EL PROYECTO PEDAGÓGICO REGIONAL Y MEJORA DE NIVELES DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN JOSÉ, 2016.**

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 15/08/2016



Firma

DNI Nro. 41073751

ANEXO 5
PANEL FOTOGRAFICO



Con el Prof. Jhony Tapia Lobato del Colegio Nacional San José de Chiclayo



Con la Prof. Liliana Etelvina Díaz Chunga del Colegio Nacional San José de Chiclayo

**El Prof. Presbítero Rafael Guivar motivando a los estudiantes
del Colegio Nacional “San José”**

